



## EL LADO SUBJETIVO DE LA GESTIÓN

*Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*

**Bernardo Blejmar. Educación. Aique. 2013. Buenos Aires**

*A Luca y Tali.*

Por todo este nuevo y descubierto amor.

Para que ellos y todos los locos bajitos jueguen, digan, hagan, toquen y se equivoquen.

Entonces, serán y harán mejor...

*A Abigail la macabea.*

### Índice

#### Prólogo

#### Trastienda

#### Mis agradecimientos

**Introducción:** De algunos porqués y para qués

**Capítulo 1.** Revisar distinciones de la gestión escolar

**Capítulo 2.** Hacia un esquema de intervención

**Capítulo 3.** Palancas que mueven

**Capítulo 4.** El sujeto que está siendo y el actor que está haciendo

**Capítulo 5.** Conectando puntos para potenciar al sujeto-actor

**Capítulo 6.** Acerca de las distinciones. Un capítulo distinto

**Capítulo 7.** El director como facilitador de procesos

**Capítulo 8.** No basta con querer, hay que poder cambiar

**Capítulo 9.** Laboratorio de la confianza y la credibilidad

**Capítulo 10.** El director al servicio del actor, del sujeto y del observador (y de sí mismo)

#### A modo de epílogo

### Prólogo

La gestión escolar es un desafío permanente. En las escuelas siempre hay aspectos de la tarea para mejorar. La calidad de la enseñanza en una disciplina, la retención de los estudiantes, la convivencia son ejemplos de objetivos que cada director persigue en su cotidiano escolar. La gestión requiere de saberes teóricos y de herramientas prácticas. No se nace sabiendo gestionar.

Este libro tiene como fin aportar a quienes se ocupan de esta interesante y compleja tarea en las escuelas. Bernardo Blejmar trata en él un aspecto poco analizado de la gestión escolar: la construcción de subjetividades y el impacto de la propia subjetividad del director en el proceso de mejora de su institución.

En el primer capítulo, el autor identifica tres variables que inciden sobre la gestión de una escuela: la cultura, las normas del sistema educativo y las competencias del director y su equipo. Esta última variable, según Blejmar, tiene impacto en los resultados que logra la gestión. Por ello se resalta la necesidad de invertir en la formación y actualización del director en saberes específicos, como la resolución de conflictos, la negociación, la capacidad de escucha y las habilidades interpersonales. Este aspecto a veces invisibilizado de la tarea resulta clave en la construcción de buenas escuelas.

En el segundo capítulo, el autor describe la buena gestión como un proceso y no solo a partir de sus resultados. Es importante que quienes lideramos instituciones sepamos que nuestra tarea no tiene como meta un imposible. Se trata apenas de buscar los pasos adecuados que mejoren día a día nuestra organización y que, en algunos casos, vuelvan posible lo que parecía inalcanzable.

Los dos siguientes capítulos presentan un esquema de gestión que reconoce cuatro palancas dinamizadoras de las capacidades de la escuela: la gente, la estrategia, la organización y sus recursos, e incluye como cuarto factor el azar. Este último factor es ciertamente desconocido por parte de la bibliografía, aunque a mismo tiempo, central a la hora de evaluar errores y aciertos. Nos permite además entender la importancia de la oportunidad en el trabajo de gestión.

El capítulo quinto distingue las competencias pedagógicas, propias de la formación del director, y las genéricas, que son las alojadas en la subjetividad de cada director. En este segundo conjunto se incluyen las competencias comunicativas y se realiza un desarrollo muy interesante sobre el rol de la palabra y, en particular, sobre los efectos de la palabra del director sobre un docente. Por otra parte, el autor rescata el error en la gestión como parte del aprendizaje para la mejora de las instituciones. La permanente sanción del error sólo lleva a que los equipos se pregunten: "¿Para qué probar y arriesgar?". Se revaloriza el rol del director en el permitir que el equipo haga y en el permitir que se equivoque.

Otros capítulos se ocupan de analizar el rol del director de escuela como facilitador de procesos, esto es, su tarea de creación de condición y contextos organizacionales para que las cosas sucedan. En este proceso, transformar un grupo en un equipo es la tarea principal del director. Y los equipos, apunta construyen, no se decretan. Al mismo tiempo el autor rescata que involucrar al equipo es una condición fundamental para gestionar el cambio, y en este punto advierte: "Si no se la informa, si no se la estimula, si no se la escucha, si no se la participa, qué otra cosa puede esperarse de la gente, más que su resistencia".

En síntesis, es un libro bien escrito que a través de un lenguaje simple y directo estimula la reflexión sobre el director como líder de un equipo de trabajo y como facilitador de procesos en una institución. Blejmar es, sin dudas, uno de los especialistas que más conoce sobre la problemática de la gestión. Recomendamos calurosamente este, su nuevo libro, a todo el que hoy se enfrenta – o se va a enfrentar - al desafío de liderar una institución educativa. Probablemente se convierta en un nuevo clásico sobre el tema.

Dra. Silvina Gvirtz

### **Trastienda**

En 2005 se publicó *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*, mi primer libro como autor único. No sabía entonces que esa experiencia se iba a convertir en una de las más preciadas de mi vida profesional. En nuestro oficio de educadores, facilitadores de procesos, las cosas ocurren en vivo y en directo, en tiempo real, diría un posmoderno lenguaje informático, y así como ocurren, desaparecen. Queda, sin duda, la huella, la marca de lo vivido y experimentado en la memoria, lo portamos, junto a nuestros alumnos, en nuestra mochila de vida y trabajo pero, materialmente no hay nada que uno pueda ver, tocar, visitar y pensar: eso que está ahí también fui y soy yo.

Las obras del pintor, del arquitecto, del músico cobran existencia propia más allá de ellos: quedan en la escena, como diría Daniel Rabinovich de *Les Luthiers*. De ahí que el libro como objeto es también presencia en la ausencia del autor, y se transforma en un viajero de uno mismo al que nadie le sacó pasaje ni tiene destino preciso de llegada, pero ahí está, donde uno no está.

La maravillosa señal de su existencia en su tránsito por distantes y, a veces, desconocidos lugares llega de la mano del eventual lector que se acerca en algún encuentro fortuito y te hace saber de su, tu presencia en el reconocimiento de su lectura y, quizás, de alguna utilidad para su vida y trabajo.

Es sorprendente en la crítica y en el reconocimiento, sentir que tu palabra se coló en el universo discursivo de gente a la que nunca viste ni conociste y, sin embargo, has mantenido con ella un diálogo tan fecundo como desconocido. Va en ello mi agradecimiento a esa multiplicidad de voces que acercaron su palabra a la mía para construir un diálogo que hasta hoy no cesa.

El libro es o puede ser, entonces, la materialidad del educador, tanto como la partitura del músico o la pintura del artista.

El sabor de esa experiencia está presente en este libro que resume mis últimos años de reflexión y práctica en el terreno de las organizaciones. Parte de él recoge la producción que realicé en torno al material *Las capacidades de gestión para el rol directivo de escuelas normales*, en el marco de la Especialidad "Fortalecimiento de Capacidades de Gestión de los Directivos de Escuelas Normales en México", proyecto en equipo de varios profesionales de la educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco Sede Regional Buenos Aires, dirigido por la Dra. Margarita Poggi. Este proyecto contó con el financiamiento del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México y se desarrolló durante 2011 y 2012.

Más allá de ello, las reflexiones que se presentan son el fruto de innumerables encuentros con docentes, directores y supervisores de la Argentina en la búsqueda continua de ayudarnos a comprender, iluminar el fenómeno educativo y, desde ahí, poder hacer más y mejor. Mi primer reconocimiento es a ellos, que son los que en realidad están en la *frontera* cotidiana donde las cosas suceden.

### **Mis agradecimientos**

A Silvina Gvirtz y María Eugenia Podestá por esa afectiva invitación y seguimiento que me estimuló a volver al compromiso de escribir.

A Diego Barros, Director editorial de Aique, a Rosalía Muñoz, su asistente, y a Elena Luchetti, editora de este libro, por su enorme trabajo y la confianza depositada.

A Laura Magallan por su valiosísima ayuda en la corrección del material.

A Silvia Carrió por esa palabra justa que gatilla el pensamiento y la emoción, su apoyo y la inspiración constante.

A Lara Blejmar, por su compañía y ayuda cotidiana, por el compromiso incondicional de su sensible profesionalidad.

### **INTRODUCCIÓN: DE ALGUNOS PORQUÉS Y PARA QUÉS**

*El lado subjetivo de la gestión*, nombrar de este modo las reflexiones que integran el libro tiene un propósito fundante: visibilizar el lugar clave de las personas, de los sujetos en la función de conducción, gobierno de las organizaciones educativas.

Estamos acostumbrados a hablar de planes, políticas, estructuras, enfoques, como si su aplicación al campo real de la tarea fuera independiente de los sujetos, de los actores que los llevan a cabo. En su libro *La organización requerida*, Elliott Jaques lo enunciaba como el principio de Arquímedes de las organizaciones, señalando que toda organización llega a la altura que poseen sus máximos dirigentes<sup>1</sup>. En otras palabras: ellos son su techo, si vuelan alto, a esa altura llegan; de lo contrario, les cabe un destino a ras del suelo.

---

<sup>1</sup> El principio de Arquímedes en el ámbito de la Física sostiene que el nivel de líquido de un recipiente sube en proporción al objeto que se introduce en él.

Por supuesto que las estrategias, políticas, estructuras, recursos amplían o restringen el horizonte de posibilidades de nuestras organizaciones, a ello dedicaremos un tramo importante de este libro. Pero el factor decisivo sigue siendo, sin duda, la gente.

En el aula, la diferencia se juega en la relación maestro-alumno y no hay tecnología que la suplante. Y la gente tiene toda la maravillosa e inabarcable complejidad que la caracteriza, de ahí que en sus incógnitas, admiraciones, censuras y críticas múltiples, los debates en torno a ella se encuentran más cercanos a los comentarios de pasillo de la escuela que como texto escrito.

Se trata, en todo caso, de colocar el tema, hacernos cargo de un camino de exploración donde lo importante, tal vez, no sea la llegada sino los frutos que vayamos encontrando en el trayecto. En ese sentido, este libro no tiene pretensión de verdad, de certeza, sino de poner a disposición y compartir una mirada a la espera de encontrarse y confrontarse con otras miradas, tan complementarias como contradictorias.

Hablar de la gente es también una generalización que solo ayuda a marcar frágiles referencias porque cada sujeto se construye como único e irrepetible a través del deseo, el relato en que fue concebido, su propia herencia, la comunidad y cultura en la que creció y su propia construcción como persona. Dicen (no está comprobado) que le preguntaron al escritor Gilbert Chesterton por su opinión de los ingleses y respondió: “No sé, no los conozco a todos”.

En un mundo de crecientes incertidumbres y complejas interacciones, se hace necesario poner el acento de nuestra formación, tanto a nivel de la escuela con nuestros alumnos como en la formación de nuestros docentes, en el desarrollo de ellos como personas, en la expansión de sus posibilidades y recursos subjetivos a través de lo que hoy llamamos *competencias transversales o genéricas*. Son ellas el trasfondo de capacidades que van a potenciar sus saberes técnicos, académicos, profesionales.

La negación de esta mirada ha llevado a acreditar ingenieros y arquitectos a través de su pericia con el diseño y el plan, a psicólogos y pedagogos recibidos después de aprobar exámenes donde se evaluaban sus conocimientos teóricos, a nombrar directores en cursos de monografías. Pero el interrogante sigue inquietando: ¿en qué espacio se los formó para hablar, escuchar, empatizar, articularse con otros, negociar, resolver conflictos? Porque, digámoslo de una vez, *todos* van a trabajar y a moverse con y entre la gente, y con la gente hacen falta algunas competencias y habilidades como las que citamos.

Tal vez esté pasando algo parecido con nuestros alumnos; en un mundo donde el acceso a la información y al conocimiento se ha expandido a través de Internet y de todas las vías electrónicas de acceso, ¿no es hora de que la escuela empiece a dedicarse con mayor atención y espacio (solo digo con *mayor* atención) a esta inquietante tarea que Carl Rogers denominó “el proceso de convertirse en persona”?

Entonces habrá lugar real y no accidental y residual para hablar de qué les pasa, a aprender a trabajar con los conflictos, a saberse, a desafiarse, a estar con otros, a contar, a escuchar, algo que cuando más precozmente trabajemos, más profundamente se inscribirá en nosotros. Habrá entonces un lugar de privilegio para la expresión artística en tanto movilizadora del pensamiento y la emoción; el cuerpo, el movimiento no estarán relegados al subsuelo de la pirámide jerárquica de las asignaturas que “hay que saber”.

Se abre una magnífica oportunidad, pero para ello debemos alivianar la carga, el peso del programa, la presión por aprobar exámenes, apostar a la creatividad, reducir el temor al vacío, a lo inesperado, entre otras cosas porque parece que, con estos acompañantes, nos vamos a encontrar más a menudo en el mundo por venir.

Un mundo que se presenta más exigente, más ancho y, paradójicamente, con menos lugar, con seguridad inequitativo y excluyente, un mundo que merece tanto ser cambiado (otro mundo es posible señalaba el Foro Social alternativo al de Davos<sup>2</sup> como aceptar el desafío de saber jugarle en el mientras tanto.

En el centro de esas competencias subjetivas, ocupa un lugar de privilegio la palabra. Es a través de ella y por ella que somos, hacemos y sentimos. Será el puente que articule los distintos espacios en que despliega la tarea quien gestiona.

Vale entonces preguntarse por el lugar que hoy tiene la palabra...

### **Al rescate de la palabra a través del acto-resultado**

Un rasgo que caracteriza la contemporaneidad que hemos sabido construir es la constante y prolongada devaluación de la palabra como vía regia para la coordinación de nuestras acciones en el hacer colectivo.

En *Teoría de la comunicación humana*, de Paul Watzlawick y otros se señala, como degradación de un famoso axioma de la comunicación, la necesidad que tiene el oyente de "traducir", "descifrar" en otra dimensión lo no dicho de manera explícita, lo que el hablante expresa más allá del significado de sus palabras.

En suma se desconfía de los dichos y se recurre a la interpretación para la búsqueda de lo que se considera verdadero en el discurso que, supuestamente, ocultan las palabras. Algo en el pasado de la relación, a juicio del oyente, encuentra asidero para tal desconfianza en el presente.

Es ese pasado el "que condena"; tantas veces se ha prometido, afirmado, no se ha cumplido se demostró la falsedad de la afirmación que como resultado se ha operado un progresivo y continuo retiro del depósito de confianza que le hacemos a un otro para entendernos, coordinamos y por qué no, esperamos con su sola palabra.

Prácticamente no hay campo del quehacer humano que se encuentre libre de este verdadero ataque a la confianza en la palabra. En la arena política, se percibe a sus actores más preocupados por alcanzar los cargos buscados que por el cumplimiento de sus promesas electorales.

Las grandes defraudaciones de empresas, bancos y hasta países que informan de manera falsa sobre sus realidades financieras, disparando en su debacle el vendaval desatado en el mercado global que, por supuesto, termina pagando la gente más carenciada. La misma institución Iglesia ha tenido que admitir lo ocultado durante tantos años respecto de conductas aberrantes de muchos de sus miembros.

En 2010, Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas, hizo un llamamiento a los países desarrollados instándolos a cumplir con lo prometido en los Objetivos del Milenio, acuerdo signado en 2000, en la constatación muy cercana de la improbabilidad de su cumplimiento.

Desde ya, tampoco permanece ajeno al fenómeno la educación, de la que la sociedad, graciosamente, espera tanto como poco es lo que está dispuesta a ofrecerle en términos de recursos.

*En síntesis, donde cae la palabra del otro, solo cabe el repliegue sobre la interpretación de uno mismo o la constatación del acto como refugio de credibilidad. En este escenario donde la palabra está cuestionada es donde emerge la distinción del acto-resultado; en definitiva la credibilidad se refugia en lo logrado, lo tangible que emerge desde el hacer.*

---

<sup>2</sup> El Foro de Davos es una asamblea económica mundial que se celebra cada año en Davos, Suiza. Como alternativa a ese enfoque, también cada año, pero en distintas sedes, se reúne una asamblea mundial que se centra en problemas sociales

Si es, en definitiva, el acto-resultado el único garante de credibilidad es desde su concreción como se puede restituir el valor de la palabra.

Quien gestiona será creíble si cumple lo que promete, da testimonio de lo que afirma y fundamenta consistentemente el juicio que emite. La recurrencia de estas conductas generará el círculo virtuoso por el que el acto resultado califica la palabra y la palabra será un garante consistente del acto resultado prometido. Este círculo virtuoso no es otra cosa que fuente de confianza, tan escasa como imprescindible.

### **Palabra-proceso y resultados**

En términos organizacionales, el puente que articula la palabra en clave de objetivos, políticas y estrategias con los resultados es la gestión. Incluyo el significante *acto* junto a *resultados* porque estos tienen lugar en un acto transformacional, donde hay una producción diferente en un dominio donde la gestión ha intervenido para generar lo buscado en los mencionados objetivos, políticas o estrategias.

La gestión implica, entonces, la transformación en actos del deseo desplegado en la palabra que orienta, en la estrategia declarada. Se desliza en la dimensión del *cómo* por donde circula el *qué* de los contenidos (políticas, estrategias, discursos pedagógicos) construyendo en clave de presente, el futuro explicitado o no en la visión de la organización educativa.

Lo que se hace hoy condiciona, para bien o para mal, lo que va a constituir la fotografía del mañana. Para que el año que viene se cuente con una nueva aula, se debe comenzar a construirla hoy. La posibilidad de cambio y mejora del proceso de planeamiento institucional es un *continuum* que se puede advertir tiempo después que se lo ha comenzado a abordar: para contar con un equipo de docentes trabajando en conjunto, las acciones que lo construyen empiezan mucho antes de verlo en acción.

La gestión es, finalmente, “hacer que las cosas sucedan”, pero en una coherencia expresiva con los valores de sostén de la institución educativa. A esta coherencia a denominamos *ética procesual*. De carecer de dicha ética procesual nos situaríamos en un pragmatismo desnudo de valores, en el que los resultados estarían por encima de los medios que utilizáramos para conseguirlos (Maquiavelo, feliz...).

En el dogma “La letra con sangre entra”, hay un culto a los resultados con un aberrante proceso de obtención. En educación, como en toda práctica humana, los resultados no están al final del proceso, *el proceso también es resultado. Lo que ocurre en el camino es tan significativo como la supuesta llegada.*

Por otra parte, toda acción sobre un campo social determinado produce, genera. Se hace necesario distinguir los *efectos*, que son ese “algo” no necesariamente buscado, de los *resultados* que se articulan con los propósitos planteados de manera explícita y deliberada por el operador. Los efectos serían así, “los restos” no previstos que genera toda programación operada en lo real que dan cuenta de la multiplicidad y diversidad de movimientos en el sistema que genera toda acción. Estará en capacidad del operador identificar los mencionados restos que se desprenden de la acción para procesarlos en términos de aprendizaje.

Se quiere premiar a alguien por su desempeño, pero se advierten los efectos desalentadores sobre colegas o alumnos: *¿cómo se procesa ese efecto?*

Se incrementa la ayuda económica a una escuela acostumbrada a la carencia, pero se advierte que surgen nuevas y desconocidas luchas por la distribución: *¿cómo se procesa ese efecto?*

Desde la mencionada ética procesual, la gestión se compromete con los resultados, la ética y eficacia en el proceso de lograrlos y se hace cargo de los efectos, sean positivos o negativos, en la medida en que su intervención los ha provocado.

La gestión, como en algún momento hemos señalado (2005: 15), es subsidiaria de la política, que es la que debería fijar direccionalidad, es su puesta en acto, pero agrego, es solidaria también con los valores no solo declamados sino puntualmente honrados en lo cotidiano.

Esta me parece que es la crisis que atravesamos, una crisis de sentido, de confianza y de ineficacia en lo que se refiere a saldar las deudas que, desde la educación y como sociedad, tenemos especialmente con los más vulnerables, los más necesitados, los que todavía quedan fuera del reparto de oportunidades cuando ya se apagan los reflectores que iluminan muchos de los discursos públicos.

### Bibliografía

- BLEJMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- JAKES, Elliott (2004): *La organización requerida*. Buenos Aires: Granica. Parcialmente disponible en [http://books.google.com.ar/books/about/LA\\_ORGANIZACIÓN\\_REQUERIDA.html?id=PJOBSTdimPIC](http://books.google.com.ar/books/about/LA_ORGANIZACIÓN_REQUERIDA.html?id=PJOBSTdimPIC) [consulta: 22/6/2013].
- ROGERS, Carl (2010): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós. Parcialmente disponible en [http://books.google.com.ar/books?id=4h4TZrqwm7AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=O#V=OnePage&q&f=false](http://books.google.com.ar/books?id=4h4TZrqwm7AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=O#V=OnePage&q&f=false) [consulta: 22/6/2013].
- WATZLAWICK, Paul; Janet HELMICK BEAVIN y Don JACKSON (1973): *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

## CAPITULO 1. REVISAR DISTINCIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR

*Viajar con ilusión es mejor que llegar.* Robert Louis Stevenson

### Las avenidas de la gestión

La gestión escolar es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex ante* y *ex post* (Biejmar, 2005). La gestión es un proceso que se despliega con y en el tiempo, no un evento aislado. Gestionar la escuela es responsabilidad (*accountability*, aquello por lo que se da cuenta) del director. "Hacerse cargo del cargo" implica ocuparse de diseñar y operar las situaciones y contextos en los que se despliega la tarea institucional desde las funciones de docentes, administrativos, personal de mantenimiento, etcétera.

Se habla de la *autoridad de gobierno* porque la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad -la que da el cargo oficial- y legitimidad -la que le adjudican los dirigidos al director, avalando a quien ocupa ese cargo-, tal la fuente del liderazgo.

La gestión va a deslizarse, así, por una triple avenida de ejecución:

1. *La deriva histórico cultural en la que se despliega la gestión*, que habilita o restringe valores, sirve de referencia a paradigmas, discursos históricos que permean e inciden en las ideas, elecciones y acciones de los educadores. Las culturas *vividas* gestionan a partir de las creencias que sostienen acerca de cómo se hacen las cosas, qué valores se honran y en qué artefactos se expresan (uniformes, discursos, "héroes institucionales", mitos y ritos), también entra en esta deriva cómo viven los *pibes*, los jóvenes, la música que escuchan y la televisión que ven, los modelos de familia en que crecen, las carencias o abundancias económicas, los impactos de la tecnología, etc. En esta danza cultural bailamos todos.

En todo caso, la cultura "nos tiene", fuerza nuestras acciones pero también, como construcción humana, es factible de diseñar como espacio abierto cuando se la advierte como una limitante para la gestión.

2. *El sistema educativo público*: sus leyes, normas, regulaciones que condicionan la operatoria en el campo real, en muchos casos orientando, facilitando y en otras tantas bloqueando, obstruyendo la fluidez de las dinámicas organizacionales.

Los concursos de acceso y estabilidad en los cargos, los sistemas de evaluación, el modelo supervisor, en síntesis todo lo reglamentado por las autoridades centrales de gobierno (nacional, provincial o municipal) según su anclaje teórico político y la idoneidad de sus funcionarios inciden fuertemente en la apertura o cerrazón de las posibilidades de gestión de cada centro educativo.

### 3. *Las competencias del director y su equipo de trabajo.*

Sostengo que las dos avenidas ya citadas inciden fuertemente en la calidad de gestión de la escuela, pero no la *determinan*, ni abren, bloquean o cierran posibilidades.

La aguja que mueve el *amperímetro* de la gestión institucional reside, finalmente, en las capacidades de quienes conducen la organización. Ellos hacen, en definitiva, la diferencia en los resultados que logra la gestión.

La tarea mejor retribuida consiste en centrarse en *aumentar, potenciar esas capacidades para danzar con los desafíos que presentan las realidades educativas hoy*. En la cultura y las políticas públicas, desde la dirección de una escuela solo se puede incidir; en cambio, en aumentar nuestras capacidades y competencias, se puede decidir.

A esta tarea, y en esa convicción, está dedicado este libro.

### **De complejidades, resultados y errores**

La gestión educativa en las escuelas, como proceso organizacional, siempre es interpelada por la complejidad de la *realidad* y se legitima en dos dimensiones:

1. Los resultados positivos-logros.
2. El aprovechamiento de los errores inéditos transformados en aprendizaje.

La gestión educativa es interpelada por la complejidad en relación con la cantidad y diversidad de variables que se le presentan como desafío para trabajar frente a futuros inciertos. Los desafíos pueden ir desde la carencia de recursos materiales, tales como infraestructura edilicia, tecnología informática, dispositivos didácticos, hasta los valores en uso en una sociedad determinada que empujan o bloquean los proyectos pedagógicos. De hecho, la violencia que puede vivirse en determinados centros educativos es subsidaria del escenario sociopolítico, los perfiles de personalidad de los docentes, su propia formación, las burocracias gubernamentales, las regulaciones del sistema educativo, su ubicación geográfica. He ahí la diversidad y cantidad de variables en juego dentro de lo que llamamos *complejidad*.

Un agregado de nuestro tiempo en la complejidad es la impredecibilidad, la incertidumbre de futuro: entre otros, huelgas, cambios repentinos de clima, mutabilidad de los estados económicos, crisis económicas. En suma, cambios de escenarios en movimiento continuo restringen o impiden las posibilidades de previsión.

Dice Stephen Nachmanovitch:

Un hecho empírico de nuestras vidas es que no sabemos y no podemos saber lo que sucederá con un día o un momento de anticipación. Lo inesperado nos aguarda en cada curva y en cada respiración. El futuro es un misterio vasto, regenerado de manera perpetua, y cuando más vivimos y sabemos, mayor es el misterio. Cuando dejamos caer los velos de nuestras preconcepciones somos virtualmente empujados por todas las circunstancias al momento presente y la mente presente...

En *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Desafío mayúsculo para el hacer educativo centrado en la vivencia del presente en preparación para un futuro; pero ¿qué pasa cuando ese futuro escapa de nuestra posibilidad de predicción? ¿Para qué futuro educamos?



La imaginación que alimenta a la información, el sostén de valores comprometidos, una fuerte convicción en la vida por construir, al mismo tiempo que una capacidad de acompañar con flexibilidad los cambios que se han de jugar y, fundamentalmente, saber hacerlo con otros serán, tal vez, algunos recursos frente a tamaño desafío.

Más allá de la impredecibilidad de ese futuro, en parte se construye con nuestro hacer presente; el futuro no es algo que viene o hay que esperar, es además construcción humana en su hacer presente. Seremos, también, lo que hagamos de nuestro ser hoy.

La gestión educativa se legitima, señalábamos, en sus resultados positivos- logros en la medida en que, finalmente, su “momento de la verdad” llega cuando se confronta con lo que se ha alcanzado de los propósitos formulados.

El término *resultados* no es unívoco, vale la pena abrirlo y explicitarlo cuando nos referimos a él en una institución en particular porque construye un más claro contrato de expectativas y compromisos entre sus integrantes. En el ámbito educativo estamos aludiendo a, por lo menos, cuatro dimensiones de aplicación:

1. *Resultados educativos sustantivos* de los alumnos en el amplio sentido de la formación de aprendices de contenidos significativos, de formación de personas, ciudadanía activa. Obviamente este tipo de resultados está en el corazón de la misión del centro educativo, pero no es el único.
2. *Resultados para los sujetos actores* que operan en las escuelas, especialmente, los docentes. Al respecto es importante consignar el tipo de crecimiento-aprendizaje al que se llegó; la retribución-reconocimiento que han logrado es también parte de los resultados que ha de alcanzar la organización del sistema educativo.
3. *Resultados para la organización escolar*, en su crecimiento y desarrollo de aprendizaje, mejora de procesos, efectividad, integración interna y clima de trabajo.
4. En mi consideración de organizaciones como sistemas socio-técnicos, hay *resultados para la comunidad* donde se inserta la organización educativa. Así, por ejemplo, la educación de fines de siglo XIX y principios del XX en la Argentina se propuso, aun de manera contradictoria, integrar y homogeneizar en torno a la construcción de Nación. Como señala Adriana Puiggrós: "Ese idilio entre educación y sociedad, esa ilusión en la posibilidad última de integración del *organismo social*, de totalización tuvo un signo autoritario que logró instalarse de manera profunda en los argentinos" (1994).

De esta manera pueden alcanzarse buenos resultados en la dimensión de los alumnos, a costa de un intenso desgaste de los docentes, lo que plantearía una fuerte asimetría en los mencionados logros que, más temprano que tarde, revertirá en los resultados de los alumnos.

En otro sentido, la escuela, como ocurre en muchas barriadas populares, acompaña las necesidades alimentarias de la población a costa de los resultados educativos que tienen que lograr los niños. No se trata de endosarle una nueva exigencia a la ya frágil escuela de nuestros tiempos, que carga en demasía con las ilusorias expectativas de todo discurso de cambio social, sino de distinguir las diferentes dimensiones donde la gestión se confronta con los resultados.

La gestión educativa se legitima en sus resultados, pero no necesariamente solo en los positivos. Se legitima también cuando, aun sin lograr lo propuesto, se ha avanzado, aprendido, a través de esos errores inéditos que sesgan los riesgos de la exploración y son, al mismo tiempo, el material básico de toda innovación y aprendizaje organizacional.

Los *errores inéditos* (Kovadloff) serían la cara opuesta de los *errores recurrentes*, los que se cometen una y otra vez por ausencia de reflexión y aprendizaje desde la práctica. Estos últimos constituirían las recurrencias que nos han tomado, las que repetimos los mismos caminos fallidos.

Ensayar nuevas maniobras didácticas, rediseñar espacios de trabajo, negociar acuerdos de convivencia, probar otras estrategias de capacitación tienen como condición el cambio, el ensayo, el pasaje de la idea al proyecto, y de este, al acto.

El error inédito aparecerá toda vez que iniciemos un camino diferente, si lo incorporamos como insumo para aprender<sup>3</sup> y seguir ensayando, explorando; habremos subido un escalón en nuestras posibilidades creativas. Pero si lo sancionamos como un error-fracaso, la gente aprenderá rápidamente: ¿para qué probar y arriesgar si es mejor, más seguro, quedarse en la zona de confort de lo instituido?

Para que la primera máquina volara, tuvo que haber un buen número de inéditos en el trayecto de su creación final y cada uno fue escalón para el siguiente intento, con seguridad mejorado, para que por fin se concluyera el avión de los hermanos Wright.

La buena gestión, sin embargo, no es garantía de buenos resultados, porque como se vio, también están condicionados por las variables externas que no se controlan desde la escuela y su conducción (la deriva cultural-histórica y el educativo público). Pero también está lejos de *tratar de...*, *hacer lo posible para ...* como mecanismos lingüísticos de anticipada justificación frente a pobres resultados de futuro.

*La garantía en la gestión es tan imposible como el compromiso: una condición ineludible de su construcción.*

Pequeño ejercicio al paso: prueben reemplazar en toda frase similar a "Voy a tratar de ...", "Haré lo posible por. ..." simplemente por *Me comprometo a...*

La palabra no es inocua, construye realidades.

Todo compromiso

- incluye una promesa pública acerca de una acción que satisfaga un pedido u oferta;
- tiene un componente racional, explícito de manera lingüística y un costado emocional que empuja su cumplimiento;
- reconoce un sujeto enunciante (ministro, supervisor, director) que se compromete frente a su audiencia porque cree poseer los recursos para cumplirlo y la sinceridad de querer hacerlo.

La garantía, en cambio, incluye una condición de certeza ajena a las posibilidades del sujeto-actor real.

Los compromisos cumplidos son el *combustible* de la credibilidad profesional y organizacional; hacen al circuito virtuoso de la confianza, como señalamos párrafos atrás.

## La buena gestión

La buena gestión educativo-institucional es la que se despliega:

- En subsidiariedad a una visión, a un sentido pedagógico-político. En el compromiso con los resultados que se propone.
- En el deseo puesto en la tarea y su valoración por el sujeto-actor.
- En las capacidades y competencias (poder) a tono con los desafíos con los que va a danzar.
- En el aprendizaje organizacional apalancado en el aprovechamiento de sus valiosos logros y necesarios errores inéditos.

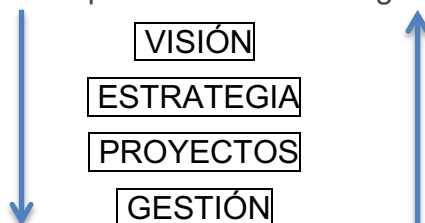
Hemos señalado en textos anteriores (Biejmar, 2005) lo significativo de situar la gestión en el *cómo*, en llevar a acto lo que originalmente es una visión porque contempla el lugar de la educación en el tiempo y espacio que nos toca vivir. Visión transformada en un proyecto que defina una estrategia para alcanzar esa visión de futuro que orienta la práctica del hoy en torno a un horizonte mejor que la superficie real de este presente.

---

<sup>3</sup> En el mismo sentido puede acudirse también a *El error, un medio para enseñar*, de Jean Pierre Astolfi, México, 2004, al cual se accede con facilidad en la web [www.galeon.com/lupitahdVindex\\_archivos/800/p5.pdf](http://www.galeon.com/lupitahdVindex_archivos/800/p5.pdf).

Esa visión devenida en estrategia y proyecto, que la pensamos conversada, problematizada con la comunidad educativa toda, constituye el sentido, el para qué que requiere el dispositivo de la gestión como puente a su transformación en acto.

Así, la secuencia que nunca es lineal podría verse de la siguiente forma:



Si sobre el compromiso y el aprendizaje a partir de los errores inéditos hemos incluido algunos párrafos, y sobre las capacidades y competencias, dedicaremos un apartado especial, sería bueno detenernos un poco en esto que llamamos *el deseo*.

### El deseo como *combustible* de la gestión

Lejos de mis posibilidades está sintetizar un concepto tan profundo como el de *deseo*, objeto de investigación central en el psicoanálisis, en especial, el lacaniano. Baste para nuestras reflexiones señalar el deseo como fuente de energía vital de la que disponemos y que, siendo su naturaleza inconsciente, donde se posa - (aun transitoriamente) produce un verdadero movimiento hacia su satisfacción, siempre imposible y siempre buscada. Como en cualquier tarea, allí donde el deseo coincide con dicho hacer, las posibilidades de logro crecen de manera exponencial, hasta tal punto que arriesgaríamos que aun cuando no se cuente con todas las capacidades y recursos, un fuerte deseo puede suplir dichas carencias, saltar obstáculos y lograr lo que a veces con recursos más sofisticados pero, sin deseo, no se logra.

Elliott Jaques habla de valoración de la tarea y sin coincidir con nuestra distinción de deseo, podemos reconocer cierto aire de familia cuando señala que uno de los indicadores de evaluación profesional es el grado de valoración de la tarea porque, en esa valoración, se juega la *performance* del profesional. Alguien que posee las aptitudes, pero que dejó de valorar su tarea, declina en sus posibilidades de logro. De hecho podríamos decir que, en esas circunstancias el deseo se fue hacia otro lado, migró; y entonces la tarea aparece ritualizada, burocratizada, percibimos que está la presencia física del educador, pero falta el *alma* en su hacer.

Al deseo no se lo puede crear; allí donde no lo hay, nadie lo puede establecer. Sin embargo, es posible que su existencia se encuentre ocluida para ese mismo sujeto y una estimulación adecuada lo gatille en su posibilidad de expresión. Para quienes conducen, se torna clave entonces, su habilidad de explorar, indagar caminos de estimulación para ese encuentro casi mágico entre el sujeto actor y su propio deseo. Como dice Vinicius de Moraes en su *Soneto de fidelidad*: “Que no sea inmortal, puesto que es llama, pero que sea infinito mientras dure”.

### Breve síntesis

Hemos caracterizado en este capítulo las tres avenidas por las que circula la gestión: la deriva cultural-histórica, el sistema educativo público y las competencias del director y su equipo, subrayando el diferencial que hace la última.

Si la gestión se valida en sus resultados, es importante desagregar los diferentes tipos de resultados que suponen si no la garantía, sin duda, el compromiso de quienes los persiguen con su tarea. Resultados también son proceso y aun en su no consecución la gestión se vale del error inédito como insumo para el aprendizaje y la innovación. Por último, señalamos el lugar que ocupa el deseo puesto en la tarea como energía, combustible y motor de la gestión.

Le preguntaron a Vittorio Gassman, el gran actor italiano, si era difícil actuar y se cuenta que respondió: "Actuar es difícil, pero trabajar mucho más".

Sin deseo puede haber trabajo, pero nunca profesión.

## Bibliografía

- BLEJMAR BERNARDO (2005): Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- KOVADLOFF, Santiago (2007) *La nueva ignorancia*. Buenos Aires: Emecé.
- JACQUES, - (2004): *La organización requerida*. Buenos Aires: Granica.
- NACHMANOVITCH, Stephen (2007): *Free Play. La improvisación en la vida y en el Arte*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor.

## CAPÍTULO 2. HACIA UN ESQUEMA DE INTERVENCIÓN

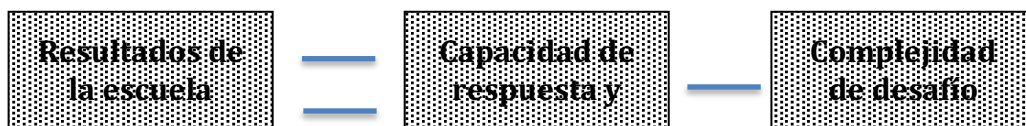
*Educación significa sacar o evocar lo que está latente; por lo tanto educación significa sacar afuera las capacidades de la persona para entender y vivir, no llenar a una persona pasiva de conocimientos preconcebidos.*

*La educación debe abreviar en la estrecha relación entre juego y exploración; debe haber permiso para explorar y expresar. Debe haber una valoración del espíritu exploratorio, que por definición nos saca de lo ya probado, lo verificado y lo homogéneo.*

*Stephen Nachmanovitch*

Una vez establecida la visión, se abre un proceso gestional que implica cómo llevar a cabo en lo operativo la visión declarada. Para ese cómo hubo, en algún momento una elección estratégica, es decir una decisión acerca de por qué camino se llega a "buen puerto", y de esa elección, se nutrió el proyecto institucional.

Adoptamos un enfoque de intervención en el campo de la práctica gestional educativa que hemos desarrollado tomando como base los planteos de Fred Kofman. Desde esta propuesta se postula que los resultados de la escuela son equivalentes a la capacidad de respuesta y oferta de la organización y de su gente, menos la complejidad desafío que percibe. Expresado como un símil de ecuación equivaldría a lo siguiente:



Entendemos la complejidad del desafío como esa *resistencia*-oportunidad, esos obstáculos-posibilidades que presenta el mundo ante cualquier propuesta de intervención que afecta su estabilidad. La complejidad del desafío no es otra cosa que una invitación, un desafío para trabajar que nos coloca el *afuera* ante nuestros intentos de cambio (¡y qué otra cosa que no sea el cambio es todo proceso educativo!).

La complejidad del desafío se refiere entonces a las dificultades, problemas, obstáculos, barreras que se perciben como "opuestos" a la resistencia que a veces también puede ser de oportunidad, y que opera desde el contexto de la escuela. Las dificultades y la burocracia gubernamental, los valores de época contenidos de los medios de comunicación masiva, el bajo reconocimiento y estatus social que se les da a la educación y a los educadores, las distancias geográficas, los climas y temperaturas excesivas. Pero también los densos climas sociales y políticos, la carencia de docentes bien formados, entre otros. La complejidad incluye, en suma, la extensa cantidad y diversidad de variables que se juegan unidas a la incertidumbre en contextos altamente volátiles.

La palabra desafío integra tres componentes:

1. Algo que falta: la solución, el logro.
2. El interés y el deseo por lograrlo.
3. La incerteza de su resolución satisfactoria.

Sin estos tres componentes no hay desafío para el sujeto. Por cierto, se postula aquí que la complejidad del desafío es un hecho, lo dado, la realidad (siempre desde la percepción de quien gestiona). Tal vez hubiéramos deseado otra realidad, otros desafíos, que otros valores más inclusivos y edificantes primaran socialmente, otra televisión con otros contenidos menos "chatarra", incluso otro tipo de alumnos, más aplicados, con mayor vocación de esfuerzo. Una sociedad que valore y reconozca más la labor de los docentes, pero *las cosas son como son* (o como *las percibimos*) y no como *quisiéramos que fueran*.

Se requiere, entonces, frente a la complejidad del desafío por parte del equipo que gestiona, una posición de "aceptación".

La aceptación de la complejidad de la realidad no implica un acto de resignación por el cual se bajan los brazos porque no hay nada que hacer. Obviamente, también está lejos de la negación en la que no se ven las dificultades. La aceptación significa percibir el desafío de esa complejidad, hacerse cargo, fijar un punto de partida para su tramitación. Se traduce en la pregunta: ¿qué se puede hacer frente a esa complejidad para superarla en torno al logro de nuestros propósitos? Aceptación es implicación desde nuestras capacidades en la danza que nos sugiere nuestra mirada de las realidades para lograr los resultados que nos proponemos.

La *capacidad de respuesta y oferta* se constituye desde nuestros recursos, competencias, capacidades para jugar con la mencionada complejidad del desafío. De tal manera que este símil de ecuación puede leerse del siguiente modo:

- Si la complejidad del desafío (social, cultural, recursos, distancias geográficas, etc.) es mayor que la capacidad de respuesta, los resultados van a ser negativos.

|                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Complejidad del desafío &gt; capacidad de respuesta y oferta = resultados negativos</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|

- Si la capacidad de respuesta y oferta supera la complejidad del desafío, los resultados serán positivos.

Se podría decir que los resultados que se han de obtener en la gestión serán consecuencia de la relación entre el poder del proceso gestiona! Expresado en su capacidad de respuesta y oferta, y la complejidad del desafío contextual con la que tendrá que danzar.

|                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Capacidad de respuesta y oferta &gt; Complejidad del desafío = resultados positivos</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|

Pero he aquí un tema crucial, porque desde esta perspectiva, se plantea una ilusión y es que la complejidad del desafío puede ser más grande o más chica en sí misma, independientemente de la mirada de los sujetos actores de la organización.

La llamamos *ilusión de realidad* porque la complejidad del desafío en su magnitud depende de la mirada del observador y su percepción de capacidad de respuesta y oferta con que cuenta. Dicho de otra manera, la complejidad del desafío será en dificultad lo que la capacidad de respuesta y oferta del observador le adjudica en su evaluación subjetiva. El testimonio es evidente: lo que para alguien se percibe como una alta complejidad, para otros es simplemente un obstáculo que se debe sortear.

Tal vez para quien asume la dirección de la escuela, el enfrentarse por primera vez a una evaluación crítica de un docente tenga un tamaño de dificultad emocional que años después, con mayor experiencia en la tarea, se vea notablemente reducida. Pero ¿cambió el desafío de la complejidad?, ¿se redujo? ¿O lo que ocurrió fue un incremento del saber hacer del director que provocó la supuesta reducción?

En una escuela se plantea un conflicto entre docentes por la actitud que debería adoptar esta institución respecto a los permisos de inasistencia otorgados a las estudiantes embarazadas. Para un director con baja competencia de negociación y mediación, este es un desafío de alta complejidad, pero si se capacitara y entrenara en dicha competencia, seguramente, parecería que disminuyó la complejidad. Lo que en realidad ocurrió es que aumentó su capacidad y esto disminuyó, ante sus ojos, la complejidad.

Nuevamente: la complejidad del desafío es lo dado y opera en su magnitud siempre condicionada a la capacidad de oferta y respuesta de la escuela y de sus equipos directivos.

Cuanto más aumenta la capacidad de la institución y su gente, más se reduce la complejidad del desafío (aparentemente) porque, en realidad, lo único que varía es la capacidad de respuesta señalada.

Para algunos directores, la falta de resultados en su escuela se sitúa en la complejidad del desafío externo (la formación de los docentes, los recursos del sistema, la cultura de época, etc.), se ubican así en el papel de víctimas-objetos de las circunstancias. En otros, la aceptación de la complejidad les presenta el interrogante: *(qué haré con dichos desafíos?)* y se ubican así en el papel de protagonistas-actores de la situación.

*El enfoque que aquí se presenta propone la formación de directores protagonistas-actores que se "hacen cargo del cargo" para, desde ahí, tramitar las mejores respuestas frente a las interpelaciones contextuales.*

Si hay un cambio posible en el contexto de actuación, en esa complejidad del desafío, es solo desde el poder de la gestión y sus capacidades de respuesta y oferta.

Relata un cuento zen que, en un monasterio, había un discípulo que desafiaba siempre a su maestro. Cierta vez, ocultando a sus espaldas un pájaro que sostenía en las manos, el discípulo se paró desafiante ante el maestro y le preguntó:

- Maestro, aquí detrás de mí tengo un pájaro. Dígame, usted que lo sabe todo: ¿está vivo o está muerto? (De tal modo, si decía que el pájaro estaba vivo, [el discípulo] lo ahorcaba, y si decía que estaba muerto, abriría sus manos y lo dejaría volar).

El maestro lo miró a los ojos con respeto y compasión, respiró profundamente y con mucho amor le respondió:

- Eso depende de ti. La solución... ¡está en tus manos!

Wolk, Leonardo: *Coaching. El arte de soplar brasas*. Bs.As.: Gran Aldea, 2008.

Claro que no todo depende de las capacidades del director y de la institución porque existen componentes externos, factores no manejables que intervienen en el logro de resultados. Lo que se postula aquí es el valor de poner el foco y el compromiso en todo lo que sí depende del desarrollo de esas competencias.

Desde esta interpretación de la ecuación, podemos postular una posición subjetiva frente a las complejidades que nos ofrece el mundo y nuestra percepción de la realidad: *Es solo en nuestras capacidades donde existen las posibilidades de ampliar nuestro poder gestional porque esa es la variable por desarrollar en la ecuación de resultados.*

Respecto de los resultados, cuenta un director de escuela normal mexicana:

En una institución formadora de docentes se ha detectado que los egresados no reúnen los elementos profesionales para su futuro desempeño. Lo revelan los resultados del examen para obtención de plaza, los cuales indican un porcentaje muy bajo de rendimiento satisfactorio, con la consecuente dificultad para tener un trabajo.

Un análisis longitudinal de la estancia de los estudiantes en la Normal pone en tela de juicio el quehacer docente, una laxitud en la exigencia académica, condiciones contractuales del personal precarias, demasiada tolerancia a la inasistencia de los estudiantes.

El equipo directivo se ha preocupado por esa situación y ha implementado un mecanismo de persuasión del personal, un programa compensatorio de estudios para mejorar los resultados. Sin embargo, el problema persiste.

Podría considerarse que existen, al menos, dos posibilidades para pensar en este caso. Una es colocar el tema en la complejidad del contexto (la escuela primaria donde van a trabajar los egresados, la escuela pública, etc.) y entonces a la escuela normal solo le cabe... *esperar*, porque solo cuando estas dimensiones cambien se obtendrán los resultados.

La otra que proponemos es revisar la propia capacidad de respuesta y oferta de la escuela normal para formar docentes, es decir que frente a la dificultad, la pregunta más fértil vuelve al actor: ¿qué otra cosa puedo crear, pensar, hacer con esta dificultad?. Aquí se pone en juego la variable de mi respuesta frente al entorno y no depositar en la espera un cambio externo a mis posibilidades.

Hacerse cargo del cargo es asumir que la única manera de incidir en un cambio de realidades es partir de la ampliación de mi propia superficie de poder (personal, profesional, organizacional de incidencia en esas realidades). Precisamente lo opuesto a la dupla queja-lamento, espera de cambio.

Entonces, desde esta mirada, el poder de la gestión se desagrega en la capacidad de respuesta y la capacidad de oferta.

### **La capacidad de respuesta**

Es aquella que opera frente a una demanda, un quiebre operado en el contexto. Por ejemplo, la violencia circulante en el entorno, la crítica, pedido o demanda de los alumnos, las regulaciones y normas públicas, el "mercado laboral docente" y su escasez de recursos, la influencia educativa de los medios de comunicación, la demanda o presión de los sindicatos, entre otras.

Cada una de estas situaciones plantea desafíos que habrán de resolver los equipos directivos. Pese a que algunos de estos temas no hacen a la especificidad de la escuela, la incidencia en su dinámica requiere un nivel de respuesta adecuado a esa complejidad.

Va de suyo que el primer dispositivo de dicha capacidad de respuesta es la mirada, la escucha, la comprensión, por la que se registran, identifican y decodifican los fenómenos del contexto. En síntesis, la capacidad diagnóstica de ver y comprender. Sin este dispositivo, las cosas pueden suceder sin que la Dirección de la escuela lo advierta, entonces, *no habrá respuesta posible porque no hay pregunta que la dispare*.

Adaptando libremente aportes del psicoanalista francés Jaques Lacan con respecto a los tiempos de la acción lógica, se podría decir que hay tres instancias claves en toda gestión organizacional<sup>4</sup>:

1. El instante de ver.
  2. El momento de comprender.
  3. El tiempo de actuar.
1. *Instante de ver*: se refiere justamente al momento de "darse cuenta" de que algo sucede, sea un problema o conflicto por resolver o una oportunidad de mejora para aprovechar. Recuérdese que cuanto antes se vea un problema u oportunidad, más efectivo y menos costoso será su tratamiento. Se dice que "los problemas chicos son difíciles de ver pero fáciles de solucionar, los problemas grandes son fáciles de ver pero ya difíciles de resolver".
  2. *Momento de comprender*: es el espacio dedicado a entender, diagnosticar aquello que se ve, identificar sus efectos posibles, las conexiones que tiene, etcétera.

---

<sup>4</sup> "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", en *Escritos* I. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

3. *Tiempo de actuar*: aquí se hace referencia a la acción que necesariamente sucede a la comprensión. Llamar a una reunión, sancionar una falta, revisar documentación, planificar una capacitación, sancionar, gratificar, decidir son ejemplos de acciones que devienen de la capacidad de ver y comprender. La idea de tiempo está asociada a la oportunidad en que se actúa, a veces se actúa de un modo apresurado y otras, tardío. En tal caso, los efectos de la acción van a ser sensiblemente inferiores a lo que los griegos llamaban *kairos*, el tiempo oportuno, ni antes ni después de lo necesario.

Respecto de este tiempo de actuar, es bueno visitar las distinciones que propone Pedrino Guareschi<sup>5</sup>:

- Hacer.
- No hacer.
- Impedir hacer.
- Permitir.

*Hacer*: una acción, una palabra, una decisión que incide y cambia el campo de actuación.

*No hacer*: frente a un evento se estima que la mejor política es no hacer, porque cualquier intervención activa no solo no mejora, sino que empeora la situación. O, por el contrario, no se hace allí donde lo requerido sería hacer, lo que también generará consecuencias.

*Impedir hacer*: cuando el actor de la situación inhabilita una acción de otro a través de la prohibición o la persuasión, para bien o para mal dependiendo del observador que juzgue, este impedimento tendrá su efecto. Los reglamentos escolares a la vez que permiten, prohíben ciertos comportamientos. El *no* del director tiene sus efectos en quienes lo reciben.

*Permitir hacer*: también vinculado al accionar de otro, pero en este caso, de signo contrario, porque habilita o estimula ese hacer. El empoderamiento del director a sus docentes o a su equipo implica un permitir hacer allí donde en otras escuelas está prohibido. Habilitar un uso del horario más flexible, aceptar determinados comportamientos de los alumnos son ejemplos de un permitir hacer.

El común denominador que hace a estas cuatro expresiones del *hacer* es el *efecto* que cualquiera de ellas produce, todas tienen efecto positivo o negativo pero, después de instrumentarlas, algo distinto pasa en la situación. Una de las capacidades requeridas del directivo escolar sería, entonces, lograr un uso efectivo de estas cuatro dimensiones del hacer, según la escena que enfrente porque, haga lo que haga o aparentemente no haga, produce efectos en la situación.

Podríamos parangonar la teoría de la acción con el primer axioma de la Teoría de la comunicación ya citada en su primer axioma: "No existe la no comunicación, todo comunica" (Watzlawick y otros). Aquí podríamos decir: no existe la no acción porque todo acciona un efecto, deseado o no, positivo o negativo, consciente o inconsciente.

### **La capacidad de oferta**

En este caso la gestión no solo reacciona, sino que propone alternativas de acción reclamadas desde el contexto, aunque no hayan sido pedidas.

*Es la capacidad de respuesta, el evento disparador precede o dicha capacidad; en la de oferta, esta antecede a lo que va a ocurrir en el contexto.*

---

<sup>5</sup> 'Psicología social crítica. Puerto Alegre: EDIPUCRS, 2005.



La escuela, por ejemplo, mostrará una determinada calidad de respuesta frente a la *invasión* de necesidades sociales que presenta la comunidad y que postergan su misión pedagógica. Algunas instituciones se someterán a ellas, en cambio otras inventarán nuevos recursos para tramitadas de manera más efectiva, preservando su potencial educativo. Llamábamos "gestión de resistencia" a esta última posición en nuestro capítulo en el libro *¿Dónde está la escuela?*

Podemos considerar que hay también capacidad de oferta cuando una escuela crea propuestas didácticas alternativas o presenta proyectos de mejora de la calidad educativa para que las autoridades centrales o federales aprueben y financien. ¿Qué hay allí? Lectura de posibilidades, percepción de un deseo y, como consecuencia, oferta de una alternativa de satisfacción presentada por el equipo directivo.

En otro ejemplo, los docentes no han pedido una capacitación especial, pero el director ve la necesidad y ofrece su realización. En otro, los estudiantes no han pedido un laboratorio de idiomas, pero el equipo directivo advierte una necesidad y oferta su creación.

Se subraya entonces que la oferta no significa dar lo que se tiene o quiere, sino proponer a otro algo que se ha percibido o leído como una necesidad o deseo de ese otro. Por supuesto que esa lectura del deseo o necesidad solo puede ser refrendada por ese otro, quien finalmente validará la oferta en su aceptación o rechazo.

*En suma, la capacidad de respuesta y oferta de la escuela es el poder que posee, en un momento dado, para danzar en y con la complejidad del desafío que se juega frente al logro de resultados deseados en el camino hacia el cumplimiento de su visión.*

### Breve síntesis

En este capítulo hemos planteado un esquema que, aun en su simplicidad, intenta definir los componentes básicos de la gestión al jugar con las complejidades que le depara su lectura de realidad.

Señalamos las capacidades de la organización y su gente como variable que se ha de potenciar en relación con desafíos que tendrán la magnitud de esas mismas capacidades.

La capacidad de respuesta es clave en el camino del accionar para obtener resultados porque se dispara por un evento que la interpela y, por ello, reviste un carácter básicamente reactivo. Responsabilidad es, en definitiva, habilidad de responder.

En la capacidad de oferta, en cambio, es donde se juega la innovación y el riesgo que nacen después de haber escuchado y dado lugar al deseo y a la necesidad del otro. Su carácter, entonces, es marcadamente propositivo.



### Bibliografía:

- KOFMAN, Fred (2008): *Metamanagement La nueva conciencia de los negocios* (t. 1, Principios). Buenos Aires: Grito sagrado. Parcialmente disponible en [http://books.google.es/books/about/Metamanagement.html?hl=es&id=MI9ozAhJh1\\_wC](http://books.google.es/books/about/Metamanagement.html?hl=es&id=MI9ozAhJh1_wC) [consulta: 22/6/2013].
- DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (2001): *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial. Parcialmente disponible en [http://books.google.com.ar/books/about/D%C3%B3nde\\_est%C3%A1\\_la\\_escuela.html?id=SK7NI5fox1\\_wC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.ar/books/about/D%C3%B3nde_est%C3%A1_la_escuela.html?id=SK7NI5fox1_wC&redir_esc=y) [consulta: 22/6/2013].
- WATZLAWICK, Paul y otros (1991): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

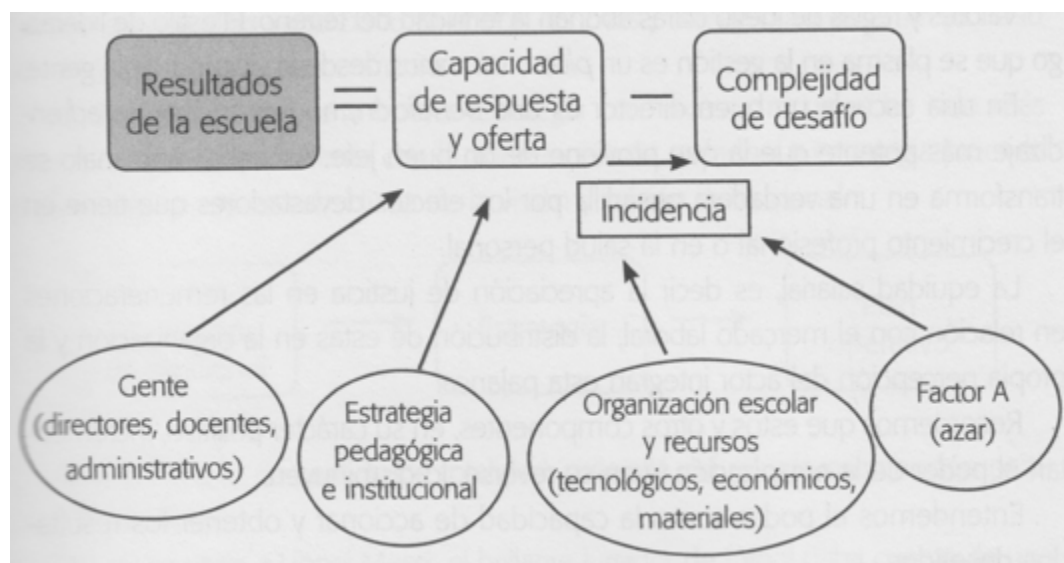
## CAPITULO 3. PALANCAS QUE MUEVEN

*Si yo no hago por mí, ¿quién hará por mí?  
Pero sí hago solo por mí, ¿qué soy?  
Y si no ahora, ¿cuándo?  
Hillel: Avot 7: 74.*

Si, como señalamos, solo es posible operar desde el poder de la gestión para incidir en la complejidad del desafío a fin de obtener los resultados que nos proponemos, cabe preguntarse: ¿cómo se incrementa ese poder? ¿Cómo aumentar capacidad de respuesta y oferta?

El apalancamiento de ese poder tiene cuatro dinamizadores:

1. La gente.
2. La estrategia pedagógica e institucional.
3. La organización escolar junto con los recursos.
4. El factor *azar*.



Antes de analizar las palancas, detengámonos un instante en el proceso para conseguir resultados, pues estos, en general, son en apariencia subsidiarios de un proceso.

En particular en educación importa tanto el proceso como los resultados obtenidos. Pero vayamos más allá: postulamos que *el proceso se integra al resultado*. No es necesario esperar al final para ver los productos: están en todo momento. El proceso no es un mero medio, es también un espacio de logro en sí mismo.

Una conversación profunda de un docente con un director es proceso y resultado. El resultado nunca está solo al final, acompaña todo el proceso.

### Palancas dinamizadoras de la gestión

#### 1. La gente

Esta palanca es el *primus inter pares* respecto a las otras tres, porque sin ella, el resto se cae. Elevar la capacidad de respuesta desde este dinamizador supone la puesta en juego de un deseo profundo, de un compromiso potente en la conducción y en los equipos en el camino hacia el logro. De la misma manera, se requiere la generación de un espacio emocional de confianza entre ambos.

Así, el deseo, el compromiso y la confianza son los tres elementos de los que se alimenta el espacio emocional que da cuenta de la creatividad y la innovación de la gente en la organización.

El trabajo en equipo maximiza la potencia del cuerpo docente. La capacitación, el conocimiento, la destreza y la experiencia son herramientas que amplían la superficie de la confianza y la capacidad de gestión.

Valores y reglas de juego claras abonan la fertilidad del terreno. El estilo de liderazgo que se plasma en la gestión es un *plus* o un *minus* desde la vivencia de la gente.

En una escuela un buen director es una *bendición*, no hay fuente de aprendizaje más potente que la que proviene de un buen jefe. Así como uno malo se transforma en una verdadera pesadilla por los efectos devastadores que tiene en el crecimiento profesional o en la salud personal.

La equidad salarial, es decir la apreciación de justicia en las remuneraciones en relación con el mercado laboral, la distribución de estas en la organización y la propia percepción del actor integran esta palanca.

Recordemos que estos y otros componentes, en su carácter positivo, incrementan el poder de la organización, y en su reverso, lo disminuyen.

Entendemos el poder como la capacidad de accionar y obtener los resultados deseados.

Para comprender en profundidad esta palanca hace falta una distinción clave: la del sujeto, actor y observador participante, pero entraremos en ella cuando abordemos el rol directivo.

## **2. La estrategia pedagógica e institucional**

La estrategia, junto con el aprendizaje, constituyen los caminos por los que se crea un futuro diferente a un presente insatisfactorio o identificado en sus posibilidades de abundancia.

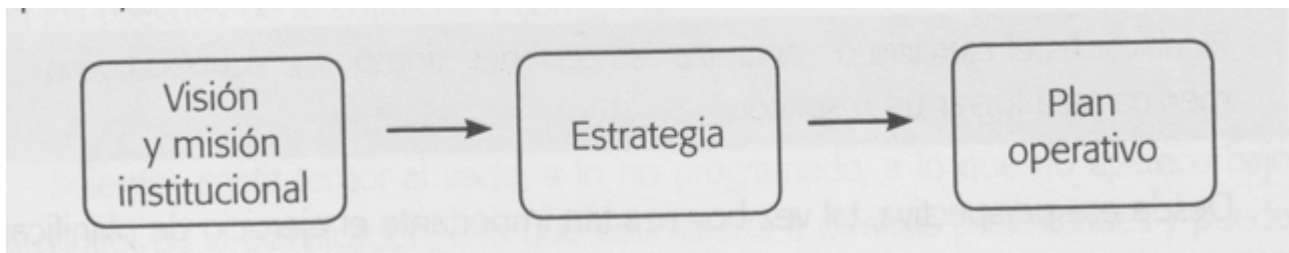
La estrategia pedagógica se define en función del enfoque educativo elegido para la formación de docentes. En la estrategia institucional se hace referencia al proyecto global de la escuela (su plan de crecimiento, su proyecto edilicio, su articulación con la comunidad, su posicionamiento social, etcétera).

La estrategia es subsidiaria de la teoría de cambio que subyace a toda propuesta educativa. La teoría de cambio, más allá de las distintas interpretaciones que diversos autores dan al término, se sostiene en por qué la gente aprende, por qué las cosas se modifican, cuál es el vector que mueve el sistema hacia el horizonte aspirado. Las teorías de cambio siempre están presentes en la estrategia y pueden ser explícitas o no. La diferencia radica en que en el primer caso es posible revisarla, cuestionarla y, tal vez, cambiarla; y, en el segundo, opera en la realidad guiando nuestras acciones, sin posibilidades de interrogarla.

La gestión participativa, la idea de escuelas eficaces, la escuela abierta, la educación desde las diferencias, la inclusión de gente de arte que reemplaza a los docentes tradicionales, etc., son estrategias educativas que parten de determinadas teorías de cambio.

*La estrategia pedagógica e institucional es, en definitiva, la elección del camino operativo que, a juicio de la dirección, es más potente para dar cuenta de la complejidad con que se confronta.*

En no pocos casos, una buena estrategia con escasos recursos ha sido más potente que otra que cuenta con la abundancia de su lado. La estrategia precede al plan operativo y es subsidiaria de la visión y misión institucional.



La estrategia le da sentido de totalidad, más allá del rol y la contribución particular del director.

En un reportaje a Lionel Messi, el brillante jugador de fútbol daba cuenta de una derrota de su equipo señalando: "No sabíamos qué partido jugábamos". El considerado mejor jugador del mundo, en su percepción, no *rendía* por la inexistencia o la oscuridad de una estrategia de juego colectivo. Muchos buenos docentes en sus aulas no saben qué partido están jugando cuando observan la marcha de la gestión global de la institución o del sistema educativo en su totalidad. Finalmente, esta ausencia termina teniendo efectos negativos en su propia tarea puntual de aula.

La estrategia se construye con la participación del grupo, donde cada uno aporta desde su mirada, pero es declarada y puesta en marcha por la conducción a través de su autoridad y liderazgo. De ahí que se considere como una función clave del director de la escuela el proveer los contextos para el despliegue de este tipo de conversaciones, cuyo resultado orientará la dirección del centro educativo.

Uno de los recursos de construcción de confianza es la apropiación, la participación de cada maestro en el proyecto institucional que ellos mismos deberían poner en práctica.

Pueden reconocerse, además, dos enfoques complementarios de la estrategia:

- El que lleva a definir fines, caminos y recursos para alcanzarlos, que remite a un modelo racional de planificación, más cercano a la cultura occidental.
- El que se apoya en la capacidad de identificar y aprovechar, en el devenir de la gestión, el *potencial de oportunidad*, planteado por Francois Jullien, que subyace en las situaciones presentadas.

En el primer caso, como señala Carlos Matus:

La planificación siempre es posible, pero no cualquier tipo de planificación es aplicable a cualquier situación... Debemos pensar la planificación en sistemas complejos y de final abierto a innumerables posibilidades, donde la creación de los hombres crea el futuro y cualquier realidad puede ser explicada desde muy diferentes puntos de vista.

Matus: *Adiós, Señor Presidente*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. 2007.

Planificar es el ejercicio de organizar las acciones, tiempos y recursos como medios para lograr un resultado.

Desde esa perspectiva, tal vez hoy sea tan importante el ejercicio de planificar, prever, como tan poco relevante el plan como producto papel terminado. En todo caso, será la hoja de ruta necesaria para no perder el rumbo en un camino tan móvil como impredecible.

El otro enfoque está más ligado a las distinciones de Jullien sobre la cultura oriental que a una lógica basada en la racionalidad modelizada. Al respecto, este autor nos dice que el sabio chino, más que trazar un modelo que sirva de norma a su acción, tiende a concentrarse en el fluir natural de las cosas para descubrir su coherencia y aprovechar su evolución. De esta diferencia podríamos construir una alternativa para la conducción: en lugar de construir una forma ideal que se proyecte sobre las cosas, centrarse en detectar los factores favorables que operan en su configuración... En resumen, en lugar de imponer su plan al mundo, apoyarse en el potencial de situación.

Observación, flexibilidad y disponibilidad serán actitudes-aptitudes requeridas para integrar los necesarios planes estratégicos en la inclusión de estrategias emergentes que identifiquen posibilidades de aprovechamiento para el proyecto en contextos turbulentos e imprevisibles.

Un mundial de fútbol, un episodio familiar de un alumno, una crisis política, un programa de televisión, una noticia del día o un fenómeno inesperado de la naturaleza son, o pueden ser, insumos de aprendizaje más allá de no encontrarse en los planes curriculares; un evento barrial, todo abre puertas hacia nuevas experiencias que pueden incluirse en la superficie institucional.

### **Elogio del vacío**

Así como el vacío constituye la función del vaso, en el marco educativo llamo "vacío" al espacio sin *completar* con actividades o acciones de cualquier naturaleza en la planificación pedagógica e institucional. Solo la existencia del aparente vacío permite que emerja la mirada que busca completud en el entorno. De otro modo, que es lo que habitualmente sucede, toda situación o evento inesperado, aun interesante, viene a solaparse con *el programa* y parece traicionar el compromiso de cumplimiento de este.

En esto reside la actitud y el dispositivo ritualizado que rechaza la sorpresa, creatividad y aprovechamiento del potencial de situación que puede encontrarse en los pliegues de lo cotidiano y contextual.

Donde todo está completo, lo nuevo sobra. ¡Pero es precisamente lo nuevo lo que puede hacer la diferencia!

Solemos sentir temor al vacío, a lo no programado, a lo que no aparece bajo el control de la planificación, a lo que está abierto a diversas posibilidades y puede deslizarse al caos. Nuestra formación se orientó en general a controlar en lo posible todo campo de acción, pero eso generó un daño colateral: la asfixia de muchos embriones de creatividad que podrían dispararse estimulados por el supuesto vacío.

Si todo está lleno, ocupado, no queda margen para hacer; si todo vacío se elimina, también se afecta el juego que permite el libre ejercicio del efecto. Se hace necesario entonces crear vacío, evacuar.

Rodolfo Livingston, el arquitecto que durante un breve período dirigió el Centro Cultural Recoleta en Buenos Aires, había instalado en uno de sus espacios la sala vacía, un lugar donde cada visitante daba lugar a sus fantasías, que eran las que realmente llenaban el espacio con la disparada creatividad que estimulaba ese vacío. No duró mucho; poco tiempo después de su salida, la sala ya estaba llena. Objetos, y muebles la ocuparon, pero las fantasías quedaron afuera.

Al igual que Sir Ken Robinson,<sup>6</sup> creo que uno de los desafíos de sentido contemporáneo para la educación -una vez que, como está ocurriendo por lo menos en Latinoamérica, la alfabetización, *la inclusión en el sistema cubra la totalidad de los chicos*- es la estimulación de una creatividad que será el diferencial requerido para articularse con los escenarios por venir.

Propongo una experiencia (Lio aceptará mi editorial?): el resto de la hoja la vamos a dejar en blanco. La idea es que el lector pueda escribir la o las frases que quiera y que le haya disparado la lectura hasta aquí. Arriesguémonos, es parte de la experiencia del vacío.

---

<sup>6</sup> Sir Ken Robinson: *Las escuelas matan la creatividad*, 2006 [video] / subtítulos en español. Nueva York: Conferencia en TED (Technology, Entertainment, Design). Duración: casi 20 minutos. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg> [consulta: 18/6/2013]. Reconocido en todo el mundo, Robinson es un experto en creatividad y educación. Fue ordenado caballero por sus logros en estos temas

## **Momento de comentarios**

- ¿Qué sintieron?
- ¿En qué pensaron?
- ¿Qué idea emergió?

En una sesión de yoga en la que participé, Carolina, la maestra, estimulaba a percibir los movimientos del cuerpo interno cuando se terminaba un ejercicio. En efecto, se sentía la sensación de continuidad aun cuando la práctica había finalizado; sobre el vacío había que crear la condición para percibir este nuevo movimiento.

Así, al terminar una sesión de terapia, la reflexión, el pensamiento continúa si respetamos el vacío y no acometemos enseguida nuevas tareas. ¿No pasa lo mismo después de una intensa conversación? Se prolonga en la cabeza más allá de la conclusión aparente del encuentro.

¿Por qué no respetamos ese tiempo de reelaboración después de una actividad pedagógica, de una clase? El sujeto, ¿dónde hace su trabajo singular de procesamiento? Vacío para poder pensar, recrear, expresar.

*El programa* obliga a llenar todos los espacios y resquicios posibles. Cuidado con el vacío: el silencio puede ser, para la lógica racional, un espacio de descontrol.

¿Será por eso que a los chicos de clase media, en particular, se les *llena* la agenda casi como a los adultos? Recordemos: hay deseo donde algo falta, algo no hay, en ese sentido el vacío moviliza el deseo.

## **Vuelta a la estrategia**

En síntesis, la estrategia se constituye en tensión para mantener entre los necesarios planes que orienten la acción educativa y la flexibilidad requerida para cambiarlos cuando las circunstancias, el contexto, los vacíos o las personas ofrecen oportunidades que pueden ser aprovechadas como recurso didáctico y organizacional.

## **3. La organización escolar y los recursos**

Los recursos son un dinamizador cuya ausencia o presencia disminuye o incrementa las capacidades y poder de la gestión. No es lo mismo la tarea con los insumos tecnológicos requeridos que sin ellos. No es lo mismo la tarea en condiciones edilicias satisfactorias que en edificios derruidos, mal mantenidos, con frío en invierno y calor en verano. No es lo mismo hacer deportes en un gimnasio adecuado que en un patio reducido y a la intemperie; ni contar con los insumos didácticos o no. Crear condiciones, contextos fértiles para la gestión no se agota en conseguir los recursos, pero de ningún modo se puede prescindir del trabajo sobre esta dimensión.

Aquí se entiende la función del director como gestor externo de la institución en aras de incrementar el stock de recursos con que cuenta su escuela para cumplir la misión que se le ha encomendado.

La relación, los vínculos con la comunidad del entorno de la escuela, padres, comerciantes, industriales, artistas, voluntarios son parte de los potenciales de situación que se pueden presentar o que hay que iluminar: integran el *capital social* de la escuela.

Así como los recursos son importantes en torno a las competencias institucionales, también lo son el diseño de la estructura organizacional, los procesos y procedimientos que tenga y las políticas que orientan su accionar. La superposición de procesos, la duplicación de procedimientos, la confusión de roles y responsabilidades, y la inequidad de una política de premios y sanciones deterioran de manera significativa las mencionadas capacidades.

Recordemos que la percepción por parte de los docentes de una retribución justa y, en lo fundamental, equitativa sería un umbral requerido para incidir positivamente en el clima institucional. Por supuesto, este factor no depende del director de la escuela, sino del sistema general: el sistema, como hemos dicho, también gestiona y produce efectos en su mismo diseño e implementación de políticas públicas.

#### 4. El azar o Factor A

Así como señalaba Nicolás Maquiavelo en *El Príncipe*: "per fortuna o per virtu", también hay dos componentes para lograr los objetivos, y denominamos *factor A*, o *factor azar* ("per fortuna") a los imponderables que acaecen y que juegan a favor o en contra de la gestión para obtener los resultados señalados. Las organizaciones, como la vida en definitiva, no responden solo a la propia racionalidad y a nuestras planificaciones.

En el fluir de la realidad se interponen eventos, situaciones que sin nuestra intervención directa nos favorecen o no. *Buena suerte y mala suerte* se dice en las conversaciones cotidianas. Incluir este factor como una palanca es dar cuenta de lo no controlable, casi un acto de humildad frente a la complejidad de lo real.

El factor A se diferencia mucho de las restantes palancas. En ellas es posible obrar para fortalecerlas. En esta, solo aprovecharla cuando juega a nuestro favor o mitigar sus efectos cuando lo hace en contra.

Los griegos pintaban a la Ocasión como una diosa siempre en movimiento, que tenía un pie sobre una rueda, advirtiéndole que a la ocasión hay tomarla antes de que escape. Al respecto, Sebastián Campanario dice:

En temas del azar, la psicología y la economía del comportamiento pulieron una certeza: los seres humanos somos pésimos a la hora de calcular probabilidades. Nuestro cerebro está preparado para buscar (y creer que encuentra) patrones y conspiraciones donde no las hay; a atribuirles un significado divino o cósmico a coincidencias que no tienen por qué tenerlo y encontrar relaciones de causalidad allí donde hay puros hechos fortuitos.

"¡Oh, casualidad!: la música del azar suena entre los economistas", diario *La Nación*, Suplemento económico, 27/1/2013.

También es cierto que cuando en la gestión se trabaja de manera responsable y consistente sobre la gente, la estrategia y los recursos, el factor A tiene tan poca incidencia como tanta cuando no se cuenta con la fortaleza de dichas palancas.

#### Breve síntesis

En las organizaciones, las "gestiones fatalistas" (Duschatzky) se posicionan en la complejidad del desafío para dar cuenta de los "noes" posibles, seguramente razonables, sostenidas en las lecciones de un pasado que los justifica y un presente decepcionante. No carecen de argumentos, aunque el costo es en muchos casos la parálisis, en otros la resignación a "administrar la realidad". *Es lo que hay* es la muy transitada frase que se transformó en un signo de los tiempos para mencionar la resignación de administrar la carencia. Comprensible, pero...

*No postulamos una gestión ilusoriamente onnipotente, voluntarista, que desconozca los límites que imponen los contextos en los que le toca actuar, sino una gestión que, reconociendo esos límites, esas fronteras externas e internas que nos separan de lo esperado, se despliegue apalancándose en sus capacidades, muchas veces ocultos, diseminadas en la organización, pero no compartidos.*

En los escenarios actuales, este tipo de gestión no admite la soledad y el aislamiento como comportamientos requeridos de los sujetos-actores que gestionan: apela a la construcción de capital social, tramando las redes de apoyo en los entornos más cercanos y distantes de las organizaciones.

¿Cómo movilizar nuestras capacidades, inteligencias y emociones? ¿Quiénes serán nuestros aliados? ¿De dónde puede provenir la ayuda que precisamos? ¿Cómo estimular a nuestra gente? ¿Qué necesitamos *saber*? ¿Qué necesitamos *saber-hacer*? ¿Qué necesitamos *saber-ser*? ¿Qué dejar de hacer? ¿Qué hacer que no hacíamos? ¿Qué cambiar de lo que venimos haciendo? ¿Qué seguir haciendo?

Estas son algunas preguntas clave de una gestión comprometida con que las cosas sucedan (y si no suceden, es porque algo está sucediendo).

## Bibliografía

- CAMPANARIO, Sebastián: "¡Oh, casualidad!: la música del azar suena entre los economistas", diario *La Nación*, 27/1/2013, Suplemento económico. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1549139-oh-casualidad-la-musicadel-azar-suena-entre-los-economistas> [consulta: 18/6/2013].
- DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (2001): *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.
- JULLIEN, Francois (1999): *Tratado de la eficacia*. Buenos Aires: Perfil.
- MATUS, Carlos (2007): *Adiós, Señor Presidente*. Argentina: Universidad Nacional de Lanús. Parcialmente disponible en [http://books.google.com.ar/books/about/Adi%C3%B3s\\_se%C3%B1or\\_presidente.html?id=uhjlgMrjwwQC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.ar/books/about/Adi%C3%B3s_se%C3%B1or_presidente.html?id=uhjlgMrjwwQC&redir_esc=y) [consulta: 22/6/2013].

## CAPITULO 4. EL SUJETO QUE ESTÁ SIENDO Y EL ACTOR QUE ESTÁ HACIENDO

*No, Bernardo, no soy director de escuela, trabajo de director de escuela.*  
Escuchado en Perú de un docente de la región andina.

Según Henry Mintzberg "la teoría clásica dice que el director organiza, coordina, planifica y controla; los hechos sugieren otras cosas". Las realidades escolares se han tornado complejas como para que una sola persona pueda responder por ellas. Lo que hoy se advierte es la existencia de un rol específico en la conducción educativa institucional: el espacio de liderazgo. Es el colectivo el que debería sostener, nutrir, limitar o expandir el poder que sostiene la gestión. En algún momento a ese espacio se lo denominó *equipo*, pero este concepto también es restricto porque el equipo expresa la asimetría con el conductor. Esta asimetría, si bien es cierta y necesaria, deja vacante de contenido el requerimiento de mayor simetría necesario para que fluyan la palabra, la creatividad, la contradicción y la imaginación, de manera independiente del rol que se juegue, antes de la decisión institucionalizada que, con seguridad, estará en manos del director formal.

La función directiva ha sido asociada con procesos racionales y sistemáticos. Sin embargo, en la vida real se observa que esta función se caracteriza por la complejidad, variedad, simultaneidad e imprevisibilidad de tareas y asuntos para resolver y que no siempre responden a un patrón planificado. De hecho, las investigaciones analizadas por Serafín Antúnez sobre directivos escolares de algunos países europeos demuestran que los directores desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con un alto grado de fragmentación de las tareas. Por lo tanto, con muchas interrupciones, dedican a cada tarea períodos muy cortos y utilizan, en lo fundamental, medios verbales.

Interesa entonces acordar qué hace o debería hacer el director para centrarse en cómo aumentar su capacidad de respuesta y oferta frente a la complejidad de sus desafíos. Tomando como punto de partida una línea trazada por Serafín Antúnez (2000), es posible considerar centrales las siguientes acciones:

| EL DIRECTOR DE ESCUELA                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Promueve la instalación y operación de la visión, la estrategia y la innovación                         | Facilita procesos y declara acciones                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2. Construye, mantiene y desarrolla relaciones (personales y de equipo) y facilita que estas se produzcan. | <i>Internas</i><br>Con docentes, estudiantes, colaboradores en general.<br>Desarrolla la capacidad potencial de su gente.<br>Diseña espacios emocionales institucionales (clima organizacional)<br><i>Externas</i><br>Gestiona con la comunidad, autoridades del sistema educativo, |



|                                                         |                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         | colegas.                                                                                                                                                                                                            |
| 3. Gestiona la comunicación intra e interorganizacional | Facilita y estimula la circulación de la información y las conversaciones en todas direcciones.<br>Gestiona los recursos para la organización.<br>Articula con las escuelas de otros niveles del sistema educativo. |
| 4. Administra                                           | Arbitra los recursos, los procesos, la organización.<br>Orienta el curriculum de aprendizajes.<br>Planifica y evalúa la gestión integral y a sus colaboradores.                                                     |
| 5. Conduce la contingencia (Factor A)                   | Decide y opera en toda interpelación de lo inesperado.                                                                                                                                                              |

En síntesis, las áreas o dimensiones que gestiona el director son las siguientes:

- la gente,
- lo curricular-pedagógico,
- lo organizacional-administrativo,
- la dimensión externa de la escuela.

Para que esto ocurra hace falta "poder", como ya lo expresamos, *poder* como capacidad de accionar y obtener resultados en aras de los propios propósitos. Sin "poder" no se puede hacer, sin "poder" no se puede educar, sin "poder" no se puede gestionar.

Las fuentes del poder residen, desde esta perspectiva, en cuatro instancias:

1. el cargo,
  2. la fuerza o amenaza de su utilización,
  3. la posesión de un recurso escaso y valorado,
  4. la seducción.
1. *El cargo*: el solo hecho de ejercerlo habilita acciones en los demás en relación con la autoridad conferida a ese cargo. El director puede decidir, arbitrar, sancionar o premiar desde la posesión de su cargo en la institución.
  2. *La fuerza o amenaza de su utilización*: allí residen los dispositivos de sanción frente a comportamientos no deseados.
  3. *La posesión de un recurso escaso y valorado*, como el conocimiento, la escucha, la experiencia, los contactos, el capital social, la capacidad de armar equipos, etcétera.
  4. *La seducción*: hacerse un lugar en el otro a través de la competencia comunicativa, un cierto perfil de personalidad, la inteligencia emocional, la propia historia del director y, fundamentalmente, la palabra y escucha del sujeto actor.

No cabe duda de que, en estos tiempos, hay un corrimiento de las dos primeras fuentes - el cargo y la fuerza (a través del miedo), centrales en los modelos de gestión más tradicionales- hacia las dos últimas. En ellas se distingue un poder *blando* porque se asienta en la percepción del liderado; no está en los papeles sino en el reconocimiento del otro, más que en el poder *duro* que surge de lo formal.

Si se estima que el poder se basa en un juicio que se hace sobre el director, son los maestros, los estudiantes, la comunidad en general los que *otorgan* poder al director, más allá del que le es dado por ocupación del cargo.

En otras palabras, y para tomar una distinción más conocida en su circulación mediática, ese poder blando concedido por los dirigidos al director no es otra cosa que el reconocimiento del liderazgo que asume ese mismo director para sus dirigidos. Como tal, el poder entonces es una construcción permanente para habilitar los procesos institucionales.

Poder y liderazgo son parte de una pareja irreductible.

Desde nuestra distinción reconocemos tres condiciones en que se articula este vínculo:

1. la condición primaria,
2. la condición axiológica,
3. la condición secundaria.

1. La *condición primaria*, porque está presente en todo tipo de liderazgo: constructores y destructores, dictadores y mártires, autoritarios y democráticos. En todos encontraremos un común denominador: el hacerse cargo frente a una situación determinada, proponer un relato o historia para resolverla, que es asumida por los seguidores, y operarla en la acción.
2. La *condición axiológica* distingue el para qué del ejercicio del poder en el liderazgo. Aquí es donde se diferencian los liderazgos y su ejercicio de poder en relación con los valores que sostienen y el para qué de ese poder. Aristóteles distinguía dos tipos de poder: el del amo sobre el esclavo, que es en beneficio del amo, y el del padre sobre el hijo, que es en beneficio del hijo.  
  
Aquí se propone un enfoque de poder vinculado con esta última acepción, la construcción de poder blando en el director debería estar al servicio del beneficio de sus docentes, de sus estudiantes, del sistema que administra. Es el para qué del poder el que hace al diferencial de valor.  
  
Ese *para qué* no está en oposición a sus propios intereses, a su beneficio, de hecho hemos acuñado la expresión *egoísmo pertinente* para señalar que el beneficio de otro puede ser al mismo tiempo el beneficio de uno mismo y, más aún, la manera sostenible de generar valor para los otros es que uno al mismo tiempo lo reciba, por lo menos para el común de los mortales. Les reservo a los mártires o almas excepcionales, el resto de pura entrega, para la que como podemos imaginar, no nos encuentra a la mayoría de los ciudadanos de a pie.
3. La *condición secundaria*: la denomino así porque alude al estilo y enfoque particular de liderazgo que se asume en la gestión. Aquí podemos distinguir el liderazgo transaccional, el transformador, el situacional, basado en valores, el democrático, el autoritario, etc.; más allá de coincidir más con uno que con otros, se habla del tipo y clase de liderazgo al que se adhiere el actor pero no puede escindirse de la condición axiológica que lo tiñe y permea.

### ¿Desde dónde se gestiona?

Lo señalamos antes: se gestiona desde la cultura y el sistema educativo, que a través de sus normas, leyes, regulaciones, presupuestos, planificaciones orienta, amplía o limita el campo discrecional del director; desde la *autopoiesis*<sup>7</sup> (Maturana y Varela) o autoorganización de la escuela, a través de sus tradiciones, cultura, edificios todos limitantes o posibilitadores de la gestión. Y se gestiona, desde luego, desde el director de la escuela apoyado (o no) por su equipo de colaboradores.

Es obvio señalar la intensa y mutua determinación que tienen estas tres instancias. En un supuesto círculo virtuoso se potencian unas a otras y, por el contrario, sus inconsistencias son causa de múltiples fricciones que se realimentan entre sí.

### Vayamos a la gente, al director y su equipo

Para comprender y desarrollar capacidades y competencias directivas planteamos una distinción clave entre:

- actor,
- sujeto,
- observador participante.

---

<sup>7</sup> Espontánea emergencia del orden, sin ningún tipo de control central ni agente externo. De este modo se identifican en las organizaciones procesos que no están definidos por las intervenciones de la autoridad sino que las propias interacciones internas de los actores, entre otros componentes, generan por sí mismas movimientos que inciden en la gestión institucional

## El director como actor

Se entiende aquí al actor como el papel que desempeña el director en la escena institucional, un papel prescripto en el organigrama, las regulaciones, la normativa vigente, por las cuales se le fija una serie de tareas y responsabilidades al frente del centro educativo. El papel del director como actor en general es similar para todas las escuelas, dado que el sistema educativo como totalidad tiende a estandarizar las expectativas del rol en función de *un* modelo de escuela. El actor es importante porque en el juego de actores en la escuela se sabe qué esperar de cada uno y cómo se supone que van a ser las interacciones y la responsabilidad entre ellos. Así, el director define ciertas normativas que el resto tiene que cumplir, se le piden ciertos informes que él es el encargado de hacer, o hacer que se hagan.

Él, a su vez, puede exigir ciertos comportamientos y acciones a su plantel, quienes a su vez le pedirán permisos, recursos, etcétera.

## El director como sujeto

Atravesando todo actor está el sujeto, la persona: Juan, Pedro o María que, como tal, es imposible de estandarizar porque, como todo sujeto o criatura humana, es único e irrepetible, es única su historia, su perfil de personalidad, su competencia emocional, comunicativa; son únicas sus relaciones y vínculos. Su género, su edad, su procedencia socioeconómica y geográfica, su salud, todos componentes que en su integración en una persona lo hacen único e irrepetible. Es ese mismo sujeto el que, para expresarlo claramente, *no tenía lugar en la currículum de formación profesional*. Sin embargo, es ese sujeto el que "carga y atraviesa" el actor, y tiñe el papel con la coloratura singular que le imprime.

Vivimos en un mundo en el cual el poder que emanaba del cargo, de la fuerza o amenaza, se ha debilitado en función de sociedades y procesos más dinámicos, abiertos, conectados, conflictivos y se ha corrido hacia el poder difuso. Es en este mundo en el que el lugar de sujeto adquiere una nueva y poderosa relevancia para empoderar o debilitar al actor-director, según la calidad del sujeto que lo constituya.

Si todos los cargos de director definen una misma descripción de tareas para el mismo actor, ¿dónde está la diferencia de resultados para uno u otro director? La respuesta se halla en sus competencias de actor y en la carga que el *sujeto* le da al actor. Es marca del sujeto su experiencia en la vida y cómo la ha aprovechado; es marca del sujeto cómo ha enfrentado desafíos, situaciones dolorosas y gratificantes, y qué le ha quedado de ello. Es marca del sujeto su carácter amable, su capacidad de generar vínculos internos en la escuela y externos en la comunidad, sus intereses más allá de la tarea profesional. Son los valores practicados los que constituyen la ética del sujeto.

En la contemporaneidad de las organizaciones, ha caído el respeto (¿temor?) tradicional por los cargos y se ha instalado en el sujeto. Así es como la gente, los maestros, los estudiantes depositan más su respeto en quién es la persona que ocupa el cargo que en el cargo en sí mismo.

Claro que esta distinción y corrimiento del lugar del actor al sujeto tiene sus luces y sombras. Luces, porque abre un espacio de mayor creatividad, autonomía y personalización a la gestión donde los recursos personales juegan un papel clave.

Sombras, porque al mismo tiempo, el sujeto quedó más a la *intemperie*: es a él a quien se interpela cuando tiene que responder a situaciones estresantes de cierto tipo de conflicto, de violencia. Es el sujeto el que tiene que sostener docentes que se han *retirado anímicamente de la escena institucional*, aunque sus cuerpos siguen estando. Es el sujeto el que enfrenta las exigencias y críticas acerca de la gestión, allí donde antes estaba *protegido* por el actor.

El sujeto está influido por las experiencias vividas. Se es hijo de la propia historia pero también es posible ser padres del propio futuro, en la medida en que también somos espacio abierto de posibilidades.

El sujeto se expresa en tres dominios:

- las ideas y el pensamiento,
- las emociones,
- la corporalidad.

Y todos están atravesados por el lenguaje. Esto anticipa nuestras posibilidades de diseño y desarrollo subjetivo. Al decir de Eduardo Galeano, el escritor uruguayo, en un reportaje televisivo: "Somos humanos, estamos mal hechos pero... no terminados".

### **El director como observador participante**

Se propone aquí considerar la distinción del observador planteada por Maturana y Varela, y Echeverría. Según esta distinción todos somos un tipo de observador parcial que construye la realidad desde esa particular mirada. Un director ve un problema donde otro ve una oportunidad, un director observa un problema de relaciones entre docentes que otro director no ve pero sí ve una dificultad de procedimientos que el otro ignora. Todo observador ve algo y tiene *ceguera* para ver otra cosa. En el Talmud, la antigua fuente de sabiduría judaica, se dice: "No vemos las cosas como son sino que las vemos como somos".

Nuestro *observador* está influido, teñido por el *sujeto* y *ador* que estamos siendo. Esto mismo se constituye en posibilidad y limitante. Es inevitable que el director vea la escuela de manera diferente que los estudiantes: la ve desde su actor. Es inevitable que el educador jujeño vea Buenos Aires desde su subjetividad, quien no es jujeño diferirá en algunos aspectos porque es sujeto de otra experiencia territorial. El observador está influido por el lente de sus modelos mentales y paradigmas, que son los patrones que orientan su pensamiento y desde los cuales evalúa y construye la realidad.

No es malo tener modelos mentales, paradigmas desde los cuales observar y analizar el mundo, lo malo es creer que los propios son los únicos y válidos. Ahí se cerraría la posibilidad de incluir otros observadores que enriquezcan la propia mirada, siempre parcial y sesgada. *Parcial* porque todo observador puede ver solo partes del *multiverso* con que se relaciona, en la medida en que por estructura incluye un punto de ceguera ineludible, no puede verse a sí mismo, no puede observar al observador que está siendo; en todo momento hay cierta parte de nuestro campo visual que nos resulta invisible.

Al respecto, dice Denise Najmanovich:

Si somos capaces de ir más allá de la explicación fisiológica del fenómeno, la experiencia del *punto ciego* permite que nos demos cuenta de que somos ciegos frente a nuestra ceguera (...). La metáfora representacionalista, que supone que el conocimiento es un reflejo del mundo, como si fuera un espejo, es inadecuada para referir la experiencia humana. Es preciso comprender que la percepción no es un proceso mecánico u óptico, no somos una tábula rasa en la que se imprimen imágenes, ni espejos que reflejan. La percepción es una actividad formativa, productiva, poética, no un proceso pasivo.

*Mirar con nuevos ojos, nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.* Buenos Aires: Paidós, 2008.

Precisamente por estas reflexiones incluimos la segunda característica del observador: *sesgado*, porque observamos el mundo desde el sujeto actor histórico que estamos siendo y lo vemos desde ahí. La edad, la experiencia de vida, el tiempo que nos tocó vivir, sus relatos, nuestras lecturas y educación, nuestra red de amigos, nuestra profesión u oficio, todo interviene en nuestra mirada para ver o procesar lo que observamos.

En la sabiduría popular se dice que todo aquel que se quemó con leche ve una vaca y llora; ver la vaca remite a su experiencia subjetiva y de ahí la reacción; al mismo tiempo nos está diciendo que quien no tuvo esa experiencia ve *lo mismo* y no llora. Es que no ve lo mismo, no ve una amenaza, tal vez vea una posibilidad y se le abra el apetito.

Entiendo la idea del observador como un llamado a la humildad, frente a la omnipotencia de la posesión de verdad objetiva y única. En una conferencia de Humberto Maturana, le escuché decir (creo, aludiendo a mi *escuchador* sesgado) que quien asume la posesión de verdad establece un vínculo donde lo único que se espera es obediencia, dado que él posee la verdad.

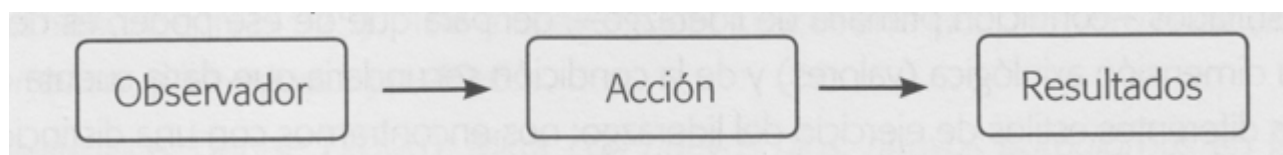
No puedo dejar de pensar en cuántos conflictos *que no valen la pena* se diluirían si asumiéramos que somos simples observadores de una realidad que construimos y no poseedores de vaya a saber qué clase de certezas con las que andamos por el mundo. Quizás podríamos pensar en esta distinción como en un verdadero antídoto contra la soberbia de posesión de verdad única.

La idea del observador parcial y sesgado ayuda a entender el porqué de la fuerza del equipo, y esto es porque en un equipo docente conviven distintos observadores, sujetos y actores (mujeres, varones, jóvenes, adultos; con experiencia, sin ella, con formación universitaria, sin ella, etc.) que logran ampliar la mirada del conjunto y ofrecen perspectivas alternativas a las vigentes.

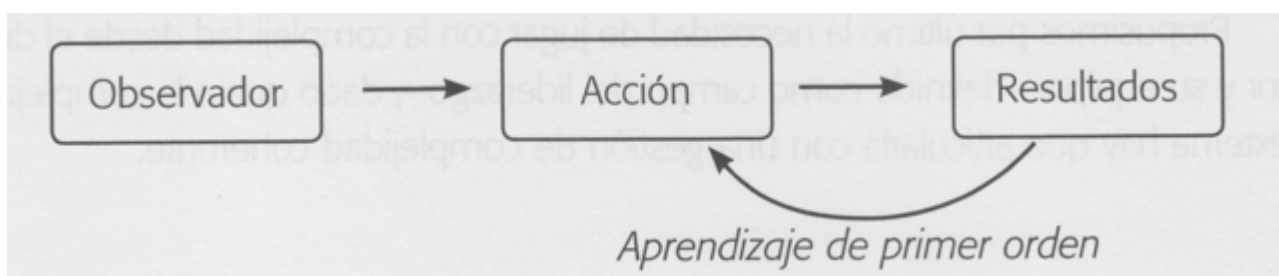
Claro, siempre y cuando se acepte que no hay una sola verdad, legitimando las miradas diferentes de los distintos sujetos actores aunque finalmente haya que elegir alguna o combinar varias, no porque sea la verdadera sino porque se la juzga la más poderosa para la acción que se ha de emprender. No se trata, en la gestión, de la verdad sino de elegir la mirada que se considere más poderosa para aportar a una gestión que se valida en los resultados.

Según Rafael Echeverría, "toda acción resultará del tipo de observador que cada uno es", porque cada uno le otorga un sentido a la situación particular que enfrenta y, en base a ello, actuará en busca de los resultados que pretende. Así, el director que interprete como falta de respeto la crítica de un alumno o docente frente a una medida tomada, probablemente sancionará al autor de la crítica o, al menos, le llamará la atención sobre esa falta de respeto a la autoridad. Otro director, que observe e interprete la misma situación como una posibilidad de reflexión y alternativa de cambio, escuchará y, quizás, agradecerá el compromiso. Para algunos directores el talento de sus docentes es considerado una probable competencia a su liderazgo y accionarán minimizándolo o limitando sus posibilidades de expresión. Para otros, será una posibilidad de crecimiento para la escuela, lo estimulará y reconocerá.

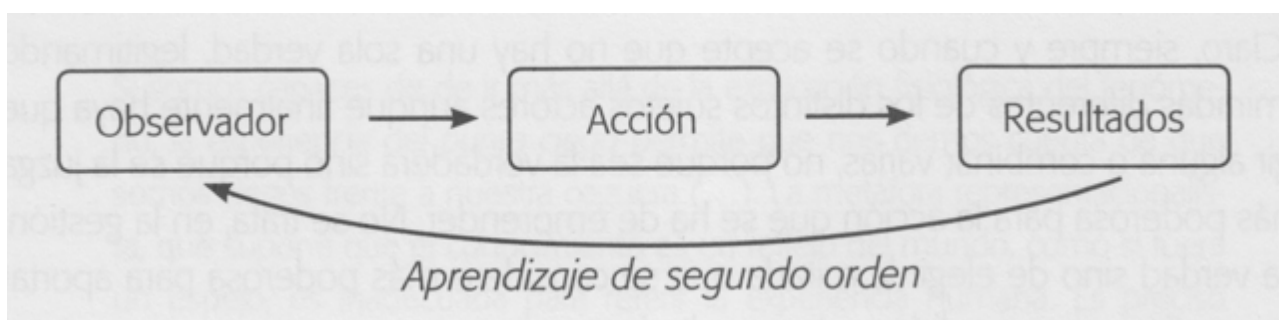
Esto significa que, a un observador determinado, le corresponde una acción determinada en búsqueda de resultados.



¿Qué es lo que a veces ocurre cuando los resultados de la gestión no coinciden con las expectativas? Se revisan las acciones para ver qué es necesario cambiar para hacerlo mejor, lo cual en muchos casos está muy bien y es efectivo. Esto se denomina *aprendizaje de primer orden* para el desarrollo del rol :



Sin embargo, hay situaciones, desafíos para obtener ciertos resultados para los cuales no es suficiente cambiar las acciones, sino cambiar, transformar el observador que somos o estamos siendo. Este cambio involucra no solo al actor que hace sino al sujeto que está siendo, pone entre paréntesis la propia mirada actual y abre la búsqueda de miradas alternativas que generen otras acciones. Entonces se habla de aprendizaje de *segundo orden* o *transformacional* porque no alude solo al propio modo de hacer sino al modo de estar siendo y observando.



### Breve síntesis

En este capítulo hemos planteado las distinciones que integran la gestión educativa, la búsqueda de resultados alineados con una visión determinada, como una mirada a mediano y largo plazo que oriente la gestión cotidiana de las escuelas.

Hemos propuesto, asimismo, un esquema de proceso gestiona! que reconoce cuatro palancas dinamizadoras de las capacidades de la escuela: la gente, la estrategia, la organización y sus recursos, y el factor azar.

Al ubicarnos en el lugar de la gente advertimos la distinción de poder que habilita al liderazgo y señalamos cuatro fuentes que lo nutren: el cargo, la fuerza o la amenaza de su uso, la posesión de un recurso escaso y la seducción, subrayando el corrimiento hacia estas dos últimas en el discurso histórico actual, entendiéndolas como la caracterización del poder blando. Poder que está detrás de todo liderazgo, aunque distinguimos el poder como la capacidad de accionar y obtener resultados -condición primaria de liderazgo-, del para qué de ese poder, es decir su dimensión axiológica (valores) y de la condición secundaria que daría cuenta de los diferentes estilos de ejercicio del liderazgo: nos encontramos con una distinción neurálgica en nuestra comprensión de la gestión, la que da lugar al sujeto, al actor y al observador participante.

Así abrimos el lugar del sujeto protagonista para enfrentar las complejidades del desafío y no quedar atrapado en ser objeto-víctima de las circunstancias.

Propusimos por último la necesidad de jugar con la complejidad desde el director y su equipo -definido como campo del liderazgo-, dado que a la complejidad externa hay que articularla con una gestión de complejidad coherente.

### Bibliografía

- ANTÚNEZ, Serafín (2000): *Claves poro lo organización de centros escolares: hacia uno gestión porticipotivo y autónomo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- (2002): *Lo acción directivo en los instituciones escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Bossio, Norberto (1997): *Elogio de lo templanza*. Madrid: Temas de hoy.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2006): *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica. Disponible en <http://www.franciscocerda.ci/content/view/172585/Ontologia-dei-Lenguaje-en-digital.html>
- MARCHESÁN, Alejandro (2006): *Comunicación productivo en lo ero de los relaciones*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- MATURANA, Humberto y Francisco VARELA (2004): *El árbol del conocimiento. Los bases biológicos del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- MINTZBERG, Henry (1975): "The manager's job: folklore and fact", *Horvord Business Review*, julio-agosto, pp. 49-61.
- NAJMANOVICH, Denise (2008): *Mirar con nuevos ojos, nuevos paradigmas en lo ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Paidós.

## CAPITULO 5. CONECTANDO PUNTOS PARA POTENCIAR AL SUJETO-ACTOR

*De tres maneras modela la sociedad el carácter, y de acuerdo con ellas se gana el respeto de los demás o no se consigue inspirarlo. La primera es la que tiene lugar a través del propio desarrollo, en particular a través del desarrollo de capacidades y habilidades...*

*La segunda reside en el cuidado de sí mismo (autonomía). En el mundo antiguo, cuidar de sí mismo significaba aprender a regular placeres y dolores corporales...*

*La tercera manera de ganar respeto es retribuir a los otros.*

*Esta, tal vez es la fuente de estima más universal, intemporal y profunda del carácter propio... El principio social que anima el carácter de quien retribuye a la comunidad es el intercambio.*

Richard Sennett

### Acerca de las competencias de gestión

Nos proponemos focalizar en las competencias del director de escuela, pero advertimos que la propuesta atraviesa toda profesión o posición a cuyo cargo está la gestión.

Desde esta perspectiva las competencias pueden definirse como los recursos personales con que cuenta un profesional para el desarrollo de su tarea: sus conocimientos, habilidades, experiencia, perfil de personalidad y su red social de apoyo y ayuda; en suma, su poder para gestionar.

Al respecto es posible distinguir:

- las competencias pedagógicas o técnicas,
- las competencias genéricas o transversales.

### Las competencias pedagógicas o técnicas

Aluden a los saberes específicos de la función de director, como investigar, planear, evaluar, administrar, controlar, presupuestar, diagnosticar, etc. Se vinculan con el actor organizacional que es el director. Son sus requerimientos para el funcionamiento de la escuela y se aprenden en capacitaciones especiales ya que, en general, no forman parte de la educación sistemática del docente formal.

Las competencias pedagógicas o técnicas son las requeridas para el rol de director y resultan claves para la gestión. Tienden a la obsolescencia en la medida de los avances de la ciencia y la tecnología. Tal es el caso, por ejemplo, de la competencia de administrar y los cambios ocurridos con la incorporación de la informática, o los modelos de evaluación tradicionales que han sido atravesados por nuevas corrientes pedagógicas que han mutado los enfoques de aplicación una y otra vez.

Es importante destacar que las competencias pedagógicas o técnicas constituyen el umbral requerido de la función; sin ellas no es posible un desempeño adecuado. Sin embargo, considerando la complejidad del desafío actual para la formación docente (nuevas tecnologías, manejo de conflictos sociales, caída del paradigma de la autoridad centrada en el cargo, irrupción de contenidos a través de los medios masivos, etc.), hoy las competencias pedagógicas o técnicas no parecen satisfacer por completo las nuevas demandas del rol; en términos filosóficos, son razón necesaria pero no suficiente. La diferencia cualitativa en términos de los resultados de la gestión del director indica que se necesitan también otro tipo de competencias.



Las competencias técnicas en el campo educativo están ligadas a un *saber* y solo en reducidos casos, a un *saber-hacer*. En general, parten de un principio de estandarización basado en el supuesto éxito de su aplicación y, a menudo, no reconocen contextos ni subjetividades singulares.

Aun hoy son las que ocupan la casi totalidad de los currículos de formación profesional porque, en definitiva, la academia solo reconoce actores y más aún actores aislados, como si el universo laboral encontrara a los futuros profesionales operando en soledad y no como sucede en realidad, articulados en grupos y equipos, con toda la carga de emocionalidades que ello importa.

### **Las competencias genéricas o transversales**

Su característica es que atraviesan cualquier rol por desempeñar y que

- potencian las competencias pedagógicas o técnicas,
- abren otras posibilidades de logro a la gestión.

Estas competencias se despliegan desde el *sujeto*, es decir, desde la singularidad de cada persona que ocupa el rol de director; se alojan en la subjetividad de cada director y reconocen tres fuentes de origen y desarrollo:

1. La propia historia subjetiva.
2. El perfil de personalidad.
3. Las competencias propiamente dichas.

#### **1. La propia historia subjetiva**

Se trata de la experiencia personal, la cultura de origen, la comunidad de pertenencia, las huellas que dejó en los perfiles personales el atravesar los distintos avatares de la vida; en suma, lo vivido. Todo ello genera un sedimento de experiencias que, transformado en aprendizajes, diseña el tipo de sujeto, constituye el tipo de observador de la realidad que está siendo y *carga* el potencial del actor.

Sin duda, la propia historia y el trayecto vital inciden de manera fuerte en quienes estamos *siendo* y *haciendo* hoy. Reconocer esa historia, identificar sus influencias, aprendizajes, "aprovecharla" recreándola con nuestras actuales experiencias es una competencia que se actualiza en las acciones del presente. Así, el director podrá comprender mejor ciertas actitudes de sus docentes y alumnos cuando las reconozca en su propia historia personal. Tal vez, por ejemplo, su experiencia como maestro rural le permite orientar la trayectoria particular de docentes que están iniciando ese camino.

La historia, sin embargo, pertenece al pasado y el pasado no se modifica, solo se cambia la interpretación, el relato que se haga de él y ese será un campo de posibilidades abierto para enriquecer el presente y el futuro. Lo que, por ejemplo, ha parecido en algún momento una etapa muy dura y sufrida de la vida, en una nueva interpretación, puede haber sido el motor, aun no deseado, de un proyecto superador del que hoy se disfruta.

Al respecto es interesante considerar las palabras de Steve Jobs en su discurso a los graduados de la Universidad de Stanford en 2005. Al hablar a los estudiantes les cuenta momentos de su vida personal que, según él, al ser relatados tiempo después, le permiten "conectar puntos" e interpretar los propios pasos y los efectos que tuvieron. Así narra su inscripción en un curso de taquigrafía solo porque le gustaba e interesaba, en apariencia, sin ninguna utilidad en ese momento.



Sin embargo, fue ese aprendizaje el que hizo la diferencia estética en la grafía de Macintosh. Como ejemplo, en ese discurso, se puede advertir el peso de la historia del sujeto en la configuración del tipo de actor que se está operando, a partir de la misma interpretación que ese actor hace.

Abrirse a experiencias que no parecen estar vinculadas con el aprendizaje técnico pero que constituyen objeto de deseo del sujeto es una de las premisas básicas que enriquece el *siendo* de ese actor y que va a responder u ofertar en la danza de la complejidad, con todo su ser presente y las marcas de su historia.

*Somos.*

*Somos en definitiva lo que estamos siendo. Lo que fuimos.*

*Lo que quisimos ser y no pudimos.*

*Lo que querían y lo que no querían que fuéramos.*

*Lo que podemos o queremos ser y todavía no somos.*

*Lo que seremos y aún no lo sabemos.*

*Todo eso y un poco más somos.*

Los escenarios que habitaremos, los conflictos que nos interpelarán, la gente con la que conviviremos nos interrogarán en todas nuestras dimensiones; y no importará desde dónde venga la respuesta porque en ella estará comprometido todo nuestro ser y, con él, toda nuestra historia.

## 2. El perfil de personalidad

Como lo señaló Sennett (2000) se integra con "los rasgos del carácter que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados", y se presenta como más o menos paciente, ansioso, extrovertido, más o menos expresivo en sus sentimientos, más o menos sensible a los fenómenos de las relaciones humanas. Perfil que, en definitiva, va a tener una alta incidencia en las llamadas *fortalezas y debilidades* (que preferimos denominar *humanidades* porque son parte del inacabado ser humano) del actor, es decir, del director, supervisor o ministro de Educación.

El perfil alude al propio carácter, se refiere a cuáles son los rasgos predominantes del comportamiento. Estos rasgos, como sabemos, juegan a favor de la gestión del director cuando facilitan el establecimiento de relaciones productivas, de confianza o, por el contrario, se transforman en obstáculos vinculares (la dificultad de acercarse, de hablar con alguien, temores, agresividades, etcétera).

Dado que las relaciones se traman con otros, según quiénes sean o estén siendo esos otros, los mismos rasgos pueden jugar de un modo u otro. Pero en definitiva, importa para esta competencia que cada director pueda registrar su propio perfil e identificar qué aspectos de él intervienen de manera recurrente facilitando o dificultando sus relaciones. Elliott Jaques alude al *factor T*, al referirse a las características negativas del temperamento para el despliegue exitoso del rol.

Es importante señalar que incluir el componente de perfil de personalidad requiere el cuidado de tomarlo como relevante para la mejora en tanto opere como un obstáculo o barrera para el desempeño del director. De otra manera, sería invadir el derecho a la privacidad que todo sujeto tiene al desempeñar un rol de actor.

Estamos frente a un tema delicado, quizás uno de los aspectos más difíciles de trabajar (tal vez por ello uno de los más evitados). No se trata de cambiar la personalidad de nadie, sino de desarrollar posibilidades alternativas preservando la identidad y estilo de cada sujeto.

**"la gente no se resiste al cambio, sino a ser cambiada", señala Peter Senge.**

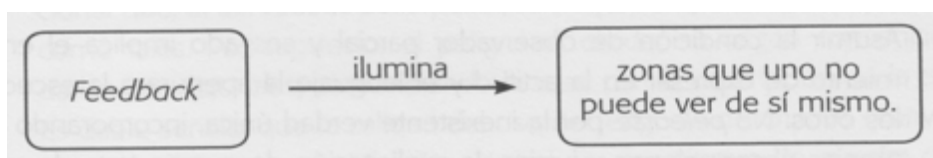
Eso es importante en la medida en que el primer paso en el desarrollo de nuevas posibilidades alternativas es que el director pueda registrar y hacerse cargo de las dificultades que genera alguno de sus rasgos actuales de personalidad. Es decir:

- tomar conciencia,
- pedir ayuda,
- buscar alternativas superadoras.

Capacitaciones, entrevistas de *feedback* (retroalimentación) o *coaching* (entrenamiento) de especialistas, supervisores o aun de colegas son maniobras habilitantes, junto al auto-compromiso de cambio, hacia esas posibilidades.

Como en todos los casos, el principio estará en el reconocimiento de la dificultad, en la identificación del obstáculo cuando existiera, pero también en el registro de la fortaleza por preservar; y este principio llega detrás de la mirada y la palabra de otro significativo (colega, supervisor, docente, ¿alumno?). He aquí la significación del proceso de *feedback*, nuestros puntos de ceguera (condición estructural del observador) solo son iluminados a través de otro que vea lo que para nosotros está en la oscuridad. Dependerá entonces de la existencia y cultivo de ese otro, y de nuestra disponibilidad y apertura a escuchar.

El *feedback* que se obtenga de los superiores, colegas y del propio equipo iluminan las zonas que uno no puede ver de sí mismo, no porque sean la única verdad, sino porque añaden las percepciones que los otros tienen de uno.



Queda en la conciencia del director hacerse cargo, revisar componentes de su perfil de personalidad que obstruyan la tarea e intentar caminos alternativos.

En nuestra interpretación, el perfil de personalidad no es una *esencia* del sujeto, cristalizada e inmodificable; distintos contextos de actuación *gatillan* diferentes aspectos del sujeto que se refuerzan o debilitan en torno a ellos; de ahí lo significativo de la creación de contextos fértiles alrededor de los sujetos actores de la organización.

### 3. Las competencias propiamente dichas

- a- Aceptación y coherencia del observador participante.
- b- Competencia comunicativa: hablar responsable y efectivo, más escucha comprometida.
- c- Competencia emocional-social.
- d- Pensamiento que integre la complejidad.
- e- Aprender a aprender, capitalizar la propia experiencia.
- f- Manejo de la informática como idioma de trabajo.

#### a. Aceptación y coherencia del observador participante

Hemos señalado antes la importancia de asumir la posición de observador parcial y sesgado. No somos tabla rasa, ni espejo que reproduce la realidad; la construimos desde nuestra mirada e interpretación, actuando en consecuencia.

Es una competencia en tanto que su aceptación y coherencia en la acción lleva a incorporar y buscar otras miradas, otros observadores tan parciales y sesgados como nosotros, pero que habilitan otra parcialidad (padres, estudiantes, docentes, autoridades, etc.) que brinde otras alternativas de interpretación sobre los mismos fenómenos observados y, así, ampliar la comprensión de los fenómenos institucionales, en particular de aquellos en los que el director tiene que operar.

La posición del observador es, en realidad, la más profunda justificación del trabajo en equipo porque, como se ha dicho, solo legitimando a otros observadores, los diagnósticos y las operaciones con los que trabaja el director se enriquecen con miradas diversas.

Asumir la condición de observador parcial y sesgado implica el entrenamiento de expresar en la actitud y el lenguaje la apertura a la escucha de los otros. No *pelearse* por la inexistente verdad única, incorporando en las propias observaciones y juicios, la explicitación de que se trata de eso: un juicio, observación o interpretación y no de la verdad o única forma de ver las cosas.

Reconocerse como observador parcial y sesgado es aceptarse en la estructural limitación y necesidad de otro que me enriquezca desde su tensa diferencia complementaria.

### **b. Competencia comunicativa**

Se trata de revisar las posibilidades que da la palabra como instrumento de gestión al ser el dispositivo clave para coordinar acciones con los otros. La efectividad del director de escuela va a tener un importante anclaje en el uso productivo de su palabra. Para ello es importante considerar dos dimensiones:

- el hablar responsable y efectivo,
- la escucha comprometida.

Con respecto al *hablar responsable y efectivo*, partiendo de la distinción entre enunciados *constatativos* y *realizativos*, planteada de manera inicial por Austin, es posible hacer referencia a dos grandes campos del lenguaje: el descriptivo y el generativo.

El lenguaje que se llama *descriptivo*, por el cual se alude a cosas, objetos, datos de una realidad que preexiste a la palabra (por ejemplo, al describir cuántos alumnos se inscribieron, qué materias se ofrecen en la currícula, las cifras de deserción o desgranamiento), lo que permite nombrar lo que ya existía antes de nombrarlo. Lo que llamamos *descripciones* también están atravesadas por nuestras particulares observaciones, ya que no sabemos cómo las cosas son sino cómo las vemos; pero "dado que los seres humanos comparten, por un lado una estructura biológica común y, por el otro, la tradición de distinciones de su comunidad, les es posible compartir lo que observan" (Echeverría).

Por supuesto que el lenguaje descriptivo lo es en relación con un tiempo y una cultura determinada: ¿en qué año estamos? Para el Occidente cristiano, en 2013; pero para el pueblo judío, y especialmente en Israel, en 5773. En cada cultura y tiempo histórico, se acuñan descripciones de manera convencional que, al ser reconocidas y adoptadas por una comunidad, se asumen como tales. Por supuesto, el peligro es olvidar su origen convencional y darlas por *naturales*, confundiendo la cosa con la descripción de la cosa.

Es dable señalar que la calidad del uso del lenguaje descriptivo (convencional culturalmente) es, al mismo tiempo, un constitutivo de nuestra credibilidad en el campo de práctica del que hablemos. Esto es: cuán confiables son nuestras descripciones, datos y afirmaciones es un componente clave de nuestra confiabilidad como actores.

El lenguaje *generativo*, en cambio, no describe lo existente sino que crea lo que no existe solo con decirlo. La voz del profesor aprobando o desaprobando no describe una realidad, al decirlo la crea y tiene autoridad para hacerlo. Reconocer la buena tarea de un docente no describe ninguna realidad, crea una emoción en el docente a partir de la palabra del director. Consideremos los actos del lenguaje planteados por Austin. El lenguaje es acción y no está separado de ella, como a veces se interpreta. Aun cuando el dicho popular señala que "una cosa es decir y otra, hacer", aquí se postula que decir es al mismo tiempo hacer. Así se incluyen los *actos de lenguaje*. Se ha observado que en todos los idiomas hay cinco actos del lenguaje para coordinar acciones entre las personas:

## 1. Afirmaciones

Es el mundo del lenguaje descriptivo; mediante la afirmación se da cuenta de datos y hechos comprobables a través de testimonios que lo prueban. Por ejemplo, han faltado tantos alumnos, se ha dado tanta cantidad de horas, la renuncia de tal docente se produjo tal día, ha llegado una normativa de la Secretaría de Educación. En las afirmaciones es posible aplicar el criterio de verdadero o falso (en nuestra convención cultural).

## 2. Juicios

Así como en las afirmaciones<sup>nte</sup> lo descripto está en el objeto, hecho o dato descripto, en los juicios lo juzgado reside en la propia persona que juzga. El juicio es una atribución de valor que el habla realiza acerca de algo, por lo tanto no incluye el criterio de verdadero o falso, sino que puede caracterizarse por el par *fundado* o *infundado*. En el primer caso, se reconocen afirmaciones que avalan el juicio y, en el segundo, es mera opinión sin consistencia argumentativa.

El juicio se hace en un presente, pero tiene efectos a futuro. Por ejemplo, juzgar a un docente como incapaz no es solo una valoración actual sino que contribuye a su autoestima de futuro y condiciona las relaciones en las que está inserto; juzgar a un equipo como poco o muy participativo es un juicio, legítimo como tal, pero no describe una realidad objetiva.

Uno de los mayores riesgos de conflicto, e incluso de ineficiencia, es la confusión que supone afirmar algo cuando, en realidad, solo es un juicio personal. Tal es el caso cuando se sostiene que la escuela está en crisis, tal docente es inteligente, etcétera.

## 3. Pedidos

El pedido es el acto del lenguaje por el cual se trata de lograr aquello que se necesita o quiere y que alguien tiene o está en condiciones de complacer. Aunque parezca banal, pese a que todas las personas hacen pedidos, no todos logran los mismos resultados. Por ello, el pedir requiere contar con algunos componentes, como quién pide, a quién pide, qué pide, qué condición de satisfacción incluye el pedido (esto es, cómo lo quisiera) y un tiempo de realización.

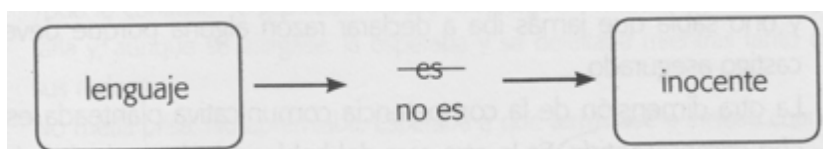
## 4. Promesas

La promesa sería la contracara del pedido; por la promesa el hablante se hace cargo de satisfacer un pedido. La condición eficaz de la promesa incluye la vocación, el deseo y la competencia, los recursos para satisfacer dicho pedido. En el cumplimiento reiterativo de la promesa, está la base de la credibilidad de una organización o persona. Por el contrario, el ciclo de promesas incumplidas abre el espacio de la sospecha y desconfianza.

## 5. Declaraciones

Constituyen el acto por excelencia del lenguaje generativo. En la declaración el hablante no describe, juzga, pide, ni promete; sostiene que, porque él lo dice, así va a ser y crea una realidad determinada. Por ejemplo, la declaración de una nota en un examen, la nueva reglamentación declarada por la Secretaría de Educación, la declaración de suspensión de un estudiante, etcétera.

En suma, en la competencia comunicativa del hablar responsable se hace hincapié en la responsabilidad del hablante frente a los efectos de su palabra. En ese sentido, el lenguaje no es inocente, siempre tiene efectos (incluido el silencio). Asimismo, esa misma competencia comunicativa alude a la claridad en el manejo de las distinciones de los actos del lenguaje.



Pero también la palabra puede ser obstáculo de comunicación, cuando se "desviste" de contenido sincero, de ahí que en un texto anterior (Biejmar, 2005) hicimos la distinción *entre palabra vacía y palabra plena*.

"Palabra vacía" se refiere a esa palabra pronunciada en muchos eventos o reuniones con el objeto de ocultar el real tema para trabajar, o solo para agradar a tal o cual audiencia; aparece el sonido pero se percibe una brecha entre el actor que habla y el sujeto que se oculta en la vidriera de su palabra. La palabra vacía es un recurso evitativo del hablante, consciente o no. El oyente la reconoce, en general, por el aburrimiento que produce, la sensación de clivaje que genera entre la palabra y la persona. Una reunión que "sobra" habitualmente es una reunión de palabra vacía.

La "palabra plena" remite a una coherencia expresiva entre lo que se piensa, se siente y dice: no implica verdad, sino la verdad del hablante. Tiene un carácter contributivo al tema, al pensamiento colectivo y a los vínculos, por lo tanto importa qué se dice, cómo, cuándo, dónde se dice.

Con objeto de precisar esas distinciones, acuñamos en este último tiempo dos distinciones más de "palabra": *frontal y sujeta*.

"Palabra frontal" es la que incluye la misma coherencia expresiva que la palabra plena pero se coloca al servicio de la necesidad del hablante por soltar su palabra, sin hacerse cargo de los efectos sobre el otro; en esa palabra no aparece el cuidado de la relación, el vínculo, la riqueza de las diferencias, sino que la conversación tiene la duración de la expresión del hablante, lo demás no importa.

"Palabra sujeta" en la doble acepción de alojarse en el sujeto y no ser expresada de manera explícita. Se expresa en un gesto del rostro, una ironía o a veces en una broma que oculta un sentido, un mensaje refugiado en el sujeto.

Aquí es donde se juega la habilidad del conductor de una reunión o la pericia del interlocutor para (*invitar a* realizar el pasaje de palabra sujeta a plena y transformar una conversación, una reunión en el despliegue del tema de real agenda. No es lo mismo invitar que juzgar-sancionar. Resuena en mí aquella anécdota infantil en la que escuchábamos a la señorita maestra cuando llamaba: "Díganos, Blejmar, de qué se ríe, así nos reímos todos", y uno sabía que jamás iba a declarar razón alguna porque devendría en castigo asegurado.

La otra dimensión de la competencia comunicativa planteada es la *escucha comprometida*. Es la otra cara del hablar e incluye el verdadero "arte" de saber escuchar, no confundiendo con el mero acto biológico de oír. En el escuchar una disposición a la palabra del otro que se manifiesta en tres pasos:

- mitigar los "ruidos" del prejuicio frente al otro, que prevén oír lo que el otro todavía no dijo;
- escuchar de manera generosa con respecto al tiempo dedicado a quien está hablando,
- escuchar activamente: hacer de la pregunta sincera una señal de interés.

Mediante la escucha comprometida también se "dice", se dice que las palabras del otro importan, las razones y sentimientos del otro importan y que el otro importa.

La posesión profunda de las distinciones aludidas en los párrafos anteriores implica un acto de avance en la competencia comunicativa, tanto como su entrenamiento y ejercicio cotidiano. Escuchar, preguntar son habilidades, talentos, que se degradan a medida que pasa la vida, la tendencia se transforma en hablar con más insistencia que escuchar. Sin embargo, hay excepciones, como se relata en el libro de Amoz Oz, *Una historia de amor y oscuridad*:

¿Cuál era el atractivo viril del abuelo? Es posible que solo lo empezara a comprender al cabo de los años. Tenía una cualidad muy rara en los hombres, posiblemente la cualidad más sexy para muchas mujeres: sabía escuchar. No simplemente hacía que escuchaba, por educación, esperando con impaciencia a que terminaran y se callaran de una vez.

No interrumpía las frases de su interlocutora y las terminaba en su lugar llevado por la impaciencia.

No la interrumpía ni se inmiscuía en lo que estaba diciendo para concluir y pasar a otro tema.

No dejaba que ella le hablase al vacío mientras él preparaba su respuesta para cuando al fin terminase.

No fingía que le interesaba o disfrutaba sino que le interesaba y disfrutaba de verdad. En suma: era un curioso infatigable.

No era impaciente. No aspiraba a llevar la conversación de los insignificantes argumentos de ella a los importantes de él.

Todo lo contrario: le gustaban mucho esos argumentos. Le agradaba esperarla y, aunque se alargase, la esperaba y se deleitaba mientras tanto con sus rodeos.

No metía prisa. No apremiaba. Esperaba a que terminase e incluso cuando acababa no se precipitaba, sino que le gustaba seguir esperándola: a lo mejor tenía algo más.

Barcelona: Novoprint, 2003.

Pocas veces encontré una narrativa que dé cuenta de manera tan lúcida acerca del arte de escuchar. Otra maravillosa evidencia de cómo el arte nos dispara fecundas posibilidades de aprendizaje arrojadas en el disfrute de la palabra, el sonido o la imagen.

Podemos, además, distinguir *niveles de la escucha*. Y es que el escuchar parece avanzar en dos niveles de profundidad:

- llamamos *nivel 1* a escuchar la palabra explícita, la intencionalidad manifestada por el otro, lo que ya consideramos muy valioso en la escucha comprometida.
- en otro *nivel*, el 2, "escuchamos" lo no dicho, ese ruido que parece registrar las inquietudes no manifestadas, el trasfondo de las palabras pronunciadas. Por supuesto que en este nivel solo se trata de presunciones del oyente que solo pueden ser consideradas con la aceptación del otro. Pero también es cierto que su registro habilitaría el acceso a conversaciones de una profundidad cualitativamente distinta.

### **c. Competencia emocional y social**

Esta distinción surge de los estudios de Howard Gardner respecto de las inteligencias múltiples y de Daniel Goleman (2000, 2006) con referencia a la inteligencia emocional y social cuando postulan la existencia de variadas inteligencias no circunscritas solo a la cognitiva. Y es que las emociones, tal como las considera Humberto Maturana, son "disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones". Por lo tanto, en una emocionalidad se viven tales desafíos como posibles de encarar y, en otra emocionalidad, los mismos desafíos se tornan imposibles en la vivencia del observador. Esto puede trasladarse al *clima laboral* de las escuelas: en un ambiente de motivación se logran cosas que en otro son impensables. Por lo tanto, es una competencia requerida para el rol de director su propio manejo emocional y el que tenga con sus equipos de trabajo; ahí es donde la competencia emocional muta en competencia social.

La cantidad y calidad de los vínculos que un director posea es su capital social (Kliksberg). Así, el capital social del director de la escuela, como sujeto-actor y el de la escuela como organización, amplían sus posibilidades de gestión, incluyendo recursos de la comunidad, logrando adhesiones y aliados, etc. O, en cambio, un bajo capital social produce el efecto de *encogimiento* de dichas posibilidades. Aquí se juega la función de gestor externo del director.

Un concepto clave que marca la potencia de las competencias sociales es lo que algunos sociólogos distinguen entre relaciones fuertes, de contacto y conocimiento directo de los actores, relaciones débiles, integradas por las personas que no conocen directamente al actor, pero conocen a gente que sí lo conoce.

A partir de esta distinción se abren múltiples posibilidades de ampliar contactos y recursos para potenciar la organización; depende de la valoración de ese mismo actor en las mencionadas redes.

Desde esta perspectiva, el director es también un "tejedor" de las redes internas de la escuela con estudiantes, docentes, administrativos para fortalecer vínculos, movilizar la comunicación y la cooperación interna.

Las competencias emocionales suponen las siguientes capacidades:

- Registrar las propias emociones.
- Registrar las emociones de los demás. Aceptar ambas.
- Incidir en las propias emociones.
- Incidir en las emociones de los demás.

La "*alfabetización emocional*" es uno de los grandes desafíos en la formación del directivo porque de ella depende una parte sustancial de sus funciones, en la medida en que, en su rol, es más importante crear los contextos más fértiles para que las "cosas sucedan" (Blejmar, 2005).

Una condición estructurante de las emociones, según los neurofisiólogos, es que circulan por zonas abiertas y, por lo tanto, pasibles de "contagiar" para motivar o desmotivar. Las emociones *nos pueden tener* a nosotros cuando no las registramos, pero son un espacio de diseño cuando se hacen conscientes y es posible incidir en ellas.

Nuevos desafíos, percepción de confianza, reconocimiento de logros, buen clima organizacional parecen ser algunos de los disparadores de emocionalidades fértiles para el crecimiento y la innovación.

#### **d. Pensamiento que integre la complejidad**

Atravesar las formas aprendidas de concebir el mundo en sus partes, fragmentado en múltiples disciplinas, con explicaciones sentadas en la certeza del pensamiento único y lineal, y adherido a teorías que no reconocen la dinámica del cambio y fluir permanente, será un desafío mayúsculo para los sujetos -actores emergentes para los tiempos por venir-.

Señala Denise Najmanovich:

Un pensamiento dinámico... es el capaz de incluir el tiempo como variable interna, como expresión del cambio en todas las dimensiones en que pueda ocurrir... Se trata entonces de pasar de un único mundo compuesto por elementos completamente definidos e inmutables y relaciones fijas, a pensar en términos de un *universo diverso*, en permanente formación, configuración y transformación.

#### **e. Aprender a aprender**

En un mundo donde los conocimientos mutan y se multiplican a un ritmo incesante, un desafío de competencia genérica ya no será el *acumulado* de saberes, el *stock* de conocimientos de que disponga el director, sino su real apertura al aprendizaje permanente y al diseño de su propia escuela como organización inteligente (Senge). La definición de escuela inteligente se sostiene más en la aptitud para seguir cuestionando, aprendiendo, investigando, que en lo que se sabe.

Transformar el tiempo de trabajo en experiencia útil, los errores en posibilidad de aprendizaje, extraer las lecciones aprendidas de un año escolar o de un proyecto en marcha, abrir espacios para la investigación. En suma, mantener la capacidad de asombro frente a lo nuevo o a lo que no se explica será la condición regia para enhebrar la traza de un continuo aprendizaje y favorecer el del equipo a cargo. Entre otras podrían ser prácticas recomendables para intensificar esta palanca:

- *Para el director:* asistir a eventos de actualización, buscar su maestro o mentor, registrar el propio interés en los temas que abren el deseo de seguir aprendiendo (aunque no estén ligados de modo directo con la tarea escolar, de todas maneras la enriquecerá).
- *Para la escuela:* diseñar *retiros* de reflexión con el equipo directivo, estimular investigaciones con los docentes y alumnos, incluir invitados conferencistas foráneos al medio escolar para ampliar la superficie de temas de interés, instalar rutinas de *feedback* a la gestión docente y del equipo directivo.

#### **f. Manejo de la informática como idioma de trabajo**

La informática está entre nosotros para quedarse y evolucionar, pero no es solo un dispositivo técnico sino un lenguaje que da cuenta de "otro mundo", el virtual, que convive con el mundo real de nuestras relaciones cara a cara. Como señala Alejandro Piscitelli, los *nativos* que hablan este idioma con fluidez son las nuevas generaciones que han nacido hablando esta lengua madre. A los actuales adultos se los considera *inmigrantes* porque al arribar a un nuevo país e incorporar su lengua, siempre se les notará el acento de origen. Al respecto dice Emilio Tenti Fanfani:

Con frecuencia, los propios alumnos de sectores medios y medio altos urbanos de las grandes ciudades de América Latina tienen ventajas comparativas en relación con los docentes en cuanto al acceso y familiarización con las NTIC (nuevas tecnologías de información y comunicación) y sus ventajas asociadas en materia de acceso y procesamiento de información del más diverso tipo. Es probable que este desequilibrio también sea un factor productor de variadas situaciones de conflicto y dificultad en el trabajo de muchos docentes.

*El oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: Unesco-IIPE, 2006.

Sin embargo, en ese mundo virtual es donde navegan gran parte de su tiempo las nuevas generaciones. En ese mundo se tejen relaciones, se obtienen conocimientos, se postulan para trabajos, se generan entretenimientos y, por supuesto, se corren los peligros de ciertas degradaciones. Pero en ese mundo es bueno que el director tenga su lugar, lo habite, lo transite; allí encontrará y entenderá las tendencias que se vislumbran en la sociedad. Aun inmigrante y todo, es preferible estar sin la fluidez del nativo que autoexcluirse.

Entrar, probar, intentar, explorar, entrar, probar, intentar, explorar.

Hecho el listado de las competencias genéricas es importante incluir dos competencias adicionales: *cuidado de la salud y desarrollo de la amplitud cultural*.

#### **Cuidado de la salud**

El director es un sujeto integral en su expresión de los diversos dominios: emociones - cuerpo salud - ideas mente. Haber excluido de las competencias genéricas el cuidado de la salud, el cuerpo, corresponde a un enfoque racionalista que postulaba la educación desde la formación de *cabezas*. La salud integral del director es una fuente de potencia o de dificultad, según su estado, para enfrentar la denominada *complejidad* de sus desafíos. Su dormir, alimentación, su relación con el movimiento físico son componentes subjetivos que se transfieren de manera directa a su efectividad como actor organizacional. Regístrese cómo se ve el mundo y sus posibilidades desde el malestar físico y se tendrá una idea de las consecuencias que la salud tiene sobre el desempeño del director.

Dietas equilibradas, sueño responsable, actividad física, chequeos médicos son los no-secretos de estas acciones de mejora.

Hemos visto, por ejemplo, equipos docentes y directivos de educación inicial reunidos alrededor de una clase de yoga. Más allá del beneficio social que significa compartir una experiencia de ese tipo con colegas, estaban trabajando (y gozando) para mejorar sus aptitudes integrales, cuerpo, respiración, reflexión, meditación, emocionalidad. Nuestro cuerpo, nuestra salud es a la vez nuestro límite y nuestra posibilidad. Se trata, otra vez, del sujeto que potencia al actor.



## Desarrollo de la amplitud cultural

Los recursos del director ya no están solo en su formación académica, pueden estar en las posibilidades que el arte (literatura, cine, pintura, escultura, danza...) brinda como metáforas potentes para la transmisión de contenidos educativos y para la propia formación como conductor organizacional.

Más allá del placer *improductivo* que genera el arte, es al mismo tiempo una fuente de pensamientos, imágenes, escenas que pueden poblar la caja de herramientas de intervención del director y su equipo. Algunas obras de Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, entre otros, son testimonio del manejo del poder. La música, por ejemplo, es un lenguaje que vale la pena explorar; algunas letras de canciones son portavoces del discurso joven.

Es un momento en la formación de los directores y docentes para recurrir a aquello siempre desvalorizado en el enfoque educativo tradicional: lo que está relacionado con el cuerpo y con el arte; como dice Sir Ken Robinson<sup>8</sup>, las áreas de menor prestigio en el currículo escolar.

Más allá de lo personal, la escuela puede y debe ser un ámbito de expresión y divulgación del arte local, nacional y global.

El capital social del director y su equipo abre oportunidades para incorporar artistas que contribuyan al respecto. La posibilidad de generar espacios más intensivos para la expresión artística de alumnos y docentes será un motorizador de la propuesta.

Recordemos la experiencia del maestro Luis Iglesias en la Escuela Rural Unitaria N° 11 (en la localidad de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires), que llevó al ámbito educativo escritores de la talla de Carlos Gorostiza para conformar un círculo de lecturas con sede en la propia escuela. La experiencia del Centro de Pedagogías de Avanzada (CEPA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que años atrás creó, de la mano de Alejandra Birgin y Javier Trímboli, el ciclo de cine para docentes y que abrió horizontes de desarrollo en las nuevas identidades de educadores<sup>9</sup>. La formación de directores y supervisores de escuelas rurales que la Fundación Bunge y Born desarrolla en forma anual incluye la inmersión en los tesoros culturales de la ciudad de Buenos Aires<sup>10</sup>. Estas son algunas de las muchas experiencias en curso.

La amplitud cultural que proponemos no es un deber ser, será en todo caso el goce, el disfrute lo que la valide en sus posibilidades de enriquecer al sujeto-actor de la educación.

### Breve síntesis

En este capítulo hemos distinguido las competencias pedagógicas, propias de la formación profesional del actor (director), de las competencias genéricas, que se sostienen en el sujeto. Profundizando en las competencias genéricas, establecimos tres fuentes de origen y desarrollo: la propia historia subjetiva del director, su perfil de personalidad y las competencias propiamente dichas.

Presentamos como competencias genéricas propiamente dichas la aceptación y coherencia del observador participante, la competencia comunicativa (que incluye el hablar responsable y efectivo, más la escucha comprometida), la competencia emocional-social, la de aprender a aprender, la de capitalizar la propia experiencia y el manejo de la informática como idioma de trabajo. Asimismo, hemos propuesto la consideración de dos competencias adicionales centrales para el desarrollo del rol del director de escuela: el cuidado de la salud y el desarrollo de la amplitud cultural.

---

<sup>8</sup> Op. cit.

<sup>9</sup> Más información en A. Birgin y J. Trímboli: *Imágenes de los noventa*. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2003.

<sup>10</sup> Para conocer más acerca de los cursos: <http://cursos.fundacionbyb.org/> [consulta: 20/6/2013].

## Bibliografía

- AUSTIN, John L. (2003): *Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires: Paidós.
- BLEJMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2006): *Ontología de/lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- GARDNER, Howard (2005): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel (2000): *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara. Una conferencia del autor (doblada al castellano), donde sintetiza su teoría en un poco más de una hora, está disponible en mp3 en [http://www.ivoox.com/inteligencia-emocional-daniel-goleman-audios-mp3\\_rf\\_1814515\\_1.html](http://www.ivoox.com/inteligencia-emocional-daniel-goleman-audios-mp3_rf_1814515_1.html) [consulta: 20/6/2013].
- (2006): *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Bogotá: Planeta. También disponible para Kindle.
- JAQUES, Elliott (2004): *La organización requerida*. Buenos Aires: Granica.
- KLIKSBERG, Bernardo (2004): *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- MATURANA, Humberto (2002): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen.
- Oz, Amos (2005): *Una historia de amor y oscuridad*. Barcelona: Novoprint.
- PISCITELLI, Alejandro (2006): "Nativos e inmigrantes digitales: La brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?", *Revista mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, núm. 28, pp. i79-185. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002809> [consulta: 20/6/2013].
- SENGE, Peter (2005): *Lo quinto disciplino. El arte y lo práctico de los organizaciones que aprenden*. Buenos Aires: Granica.
- SENNET, Richard (2000): *Lo corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- TENTI FANFANI, Emilio (2006): *El oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

## CAPITULO 6. ACERCA DE LAS DISTINCIONES. UN CAPÍTULO DISTINTO

*Decir, hacer. Entre lo que digo y callo. Entre lo que callo y sueño.*

*Entre lo que sueño y olvido: la poesía.*

*Se desliza entre el sí y el no. Dice lo que callo, calla lo que digo.*

*Sueño lo que olvido. No es un decir, es un hacer. Es un hacer que es un decir. La poesía se dice y se oye.*

*Es real.*

*Y apenas digo: es real.*

*Se disipa.*

*¿Así es más real?*

Octavio Paz

Si la gestión es palabra, se hace necesario visitar uno de los dispositivos claves de su operación: la competencia de formular *distinciones*, distinguir; así lo señalan Humberto Maturana y Francisco Varela:

El acto de señalar cualquier ente, objeto, cosa o unidad está amarrado a que uno realice un *acto de distinción*, que separa lo señalado como distinto de un fondo. Cada vez que hacemos referencia a algo, de manera implícita o explícita, estamos especificando un criterio de distinción que señala aquello de que hablamos y especifica sus propiedades como ente, unidad u objeto. Esta es una situación enteramente cotidiana y no única, en la que estamos sumergidos necesaria y permanentemente.

*El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen, 2004.

Las distinciones se constituyen en el recurso con que leemos el mundo y lo podemos leer con la posibilidad y la limitación que nos otorgan las distinciones con que contamos. Sin las distinciones necesarias para leer un informe médico de diagnóstico por imágenes, solo podremos ver en él un conjunto caótico de números y letras, allí donde el especialista lee información valiosa. Es más, sin la distinción *diagnóstico por imágenes*, tampoco podemos entender de qué se está hablando.

Todos tenemos distinciones que hemos adquirido en nuestro campo profesional y que hacen al lenguaje especializado de una disciplina u oficio. También existen las distinciones culturales que se adquieren en una comunidad de pertenencia determinada (en Latinoamérica, en general, *sabemos* que una cita a las 9.00 es en realidad una referencia para comenzar 9.10, 9.20). En educación hemos distinguido "disciplinar" de "convivir", "saber" de "saber-hacer" y ambos de "saber-ser", "aprender" de "aprender a aprender" y otras distinciones que nos han abierto horizontes de nuevas posibilidades.

Distinguir entre una dificultad de competencias técnicas y genéricas nos permite ser más eficaces a la hora de apoyar el desarrollo de determinado docente. A partir de las distinciones de *inteligencias múltiples*, hemos aprendido que un alumno puede ser brillante en matemática y tener dificultades básicas en la inteligencia emocional.

Las distinciones son nuestro acceso al conocimiento del mundo, de los fenómenos que habitamos al poder nombrarlos y diferenciarlos entre sí. Las adquirimos en nuestra formación profesional, en la vida cotidiana, en nuestra participación en la deriva cultural en que nos movemos.

Las distinciones no son verdades inmutables, sino que siguen la dinámica del conocimiento humano por la que se validan ciertos saberes y luego pueden ser cuestionados reemplazándolos por otros que la comunidad acepta como transitoriamente verdaderos. Pero, y es lo clave en términos de gestión, las distinciones tienen efecto en el actuar, ya que de acuerdo con ellas operamos de manera más o menos efectiva. Por ejemplo, la distinción de *sustentabilidad* ha permitido comprender el valor del cuidado del medio ambiente hoy, en aras de los recursos con que contarán las generaciones que siguen. En el campo de la salud es conocida la importancia de haber distinguido el virus del HIV de otros virus para iniciar investigaciones en el tratamiento del sida que incrementarán la eficacia de la que se goza hoy en día.

En síntesis, el acto lingüístico de distinguir permite acceder a un conocimiento que devendrá en capacidades de observación y comprensión del mundo que habitamos y es, al mismo tiempo, la posibilidad de un operar más eficaz sobre ese mismo mundo. Cuanto más finas sean las distinciones que poseemos sobre un campo determinado, más potente será nuestro accionar sobre él.

Hacer distinciones que sean percibidas como clarificadoras, abiertas a posibles interpretaciones que cambien o ratifiquen pensamientos, comprensiones del observador que estamos siendo, se ha transformado, en mi experiencia de facilitador, en uno de los dispositivos claves de intervención en el momento de enriquecer conversaciones y decisiones, abrir posibilidades de negociación, diseñar cursos de acción, incidir en espacios emocionales, individuales o colectivos.

En mi trayecto con múltiples y variadas organizaciones he recogido distinciones que me han ayudado a ayudar a su gente y proyecto. La idea es compartirlas con el objeto de ponerlas a disposición y estimular, invitar al *des-cubrimiento* de otras. Este espacio, entonces, estará dedicado a compartir algunas, con la secreta o no tan secreta esperanza de ir aumentándolas en complicidad con el lector. Si tan solo una de ellas sirviera para elaborar un nuevo sentido en las prácticas de gestión: tarea cumplida.

## **Compartiendo distinciones de la gente y la gestión**

### **Hay una distinción entre *retener* y *afirmar***

Se trata de *retener* al personal valioso de una organización cuando ha manifestado de manera explícita el deseo de irse; en ese momento la organización intenta detener su marcha. Resultado posible: para la persona que había decidido irse, es aprender que solo su amenaza movilizó a la conducción para otorgar lo que naturalmente no otorgaba. "¿Por qué ahora sí?" es la pregunta que dispara. En muchos casos, solo se obtiene una postergación de un deseo que ya se puso en marcha. El otro efecto es el que se inscribe en los que quedan en la organización, ¿hace falta explicitarlo?

*Afirmar* es la estrategia de una organización para fidelizar a su gente percibida como valiosa creando contextos de confortabilidad para que quiera quedarse, eligiendo a la organización como espacio para realizarse como profesional.

Para una gran mayoría, afirmar implica equidad salarial, reconocimiento, desafío, aprendizaje, clima laboral. Otra vez, gestionar es crear contextos fértiles para que las cosas sucedan.

*Afirmar* opera como política activa mientras que *retener* mantiene una posición reactiva. ¿Será que esta distinción solo se aplicaría en los colegios privados o debería ser una política de Estado con los docentes en general?

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por políticas de afirmación de la gente, no actuar solo para retenerla.**

### **Hay una distinción entre estar *dispuesto* y *disponible***

Estar *dispuesto* implica elegirse a uno mismo como sujeto de posibilidad para con un otro, es una oferta de disposición de ayuda, de acompañamiento, de solidaridad con la responsabilidad ajena. Se está dispuesto en el tiempo y en el dominio (conocimiento, acciones, contactos, etc.) que el sujeto dispuesto decida libremente.

*Disponible*, en cambio, es ser percibido como un objeto al servicio del interés de otro; no hay elección, hay exigencia de sometimiento en una totalidad que no discrimina la voluntad, el tiempo ni la agenda de intereses del sujeto vivido como disponible.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por gente dispuesta, pero no tratada como disponible.**

### **Hay una distinción entre *entrega* y *compromiso***

Quien se *entrega* a una causa, a una misión, resigna su autonomía en beneficio de la causa. En ese caso la causa, la misión están por encima del propio sujeto; hay una resignación de la propia autonomía, incluso de pensamiento, a favor de quienes referencian la causa. Se omite la mediación, uno es lo que la causa es. La entrega es total, no discrimina entre sujeto y actor.

En el *compromiso* hay un acuerdo, un contrato entre el proyecto, la misión de una organización que mediatiza la relación entre el sujeto-actor y esa organización. El compromiso incluye deberes y derechos de ambos contratantes y diferencia el campo laboral que toma al actor de la vida personal, que es ámbito del sujeto. El compromiso reconoce una instancia emocional y racional de pertenencia al proyecto desde el respeto a las diferencias del sujeto.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por gente comprometida con los proyectos institucionales, no entregada a ellos.**

### **Hay una distinción entre *aceptar* y *resignar***

*Aceptar* implica una posición en relación con los hechos. Esto que está ocurriendo o me está pasando puedo haberlo deseado o no, pero está ocurriendo. La aceptación no se rueca en la queja o en la añoranza de un pasado mejor sino en el registro del hoy, del hecho y, desde ahí, el compromiso con una acción superadora para un nuevo posible.

*Resignar*, en cambio, es la posición de impotencia frente a esos mismos hechos en los que se declara de manera explícita o actitudinal la imposibilidad de incidencia propia sobre el curso de los acontecimientos.

*Resignar* es renuncia, allí donde *aceptar* es punto de partida de la acción.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por gente que acepte y no se resigne.**

### Hay una distinción entre *esperar* y *esperanza*

Allí donde la *espera* nos coloca en situación de pasiva dependencia frente a las circunstancias, sean cuales fueran, para que en un futuro se tomen positivas en relación con nuestras expectativas, la *esperanza* remite a una emocionalidad positiva de cambio futuro, donde somos parte activa en el diseño y acción de ese por-venir.

En la *espera* se espera que suceda, en la *esperanza* se opera para que suceda.

**En nuestra propuesta de gestión no esperamos, abogamos por habitar la esperanza de una educación mejor.**

### Hay una distinción entre *vacante* y *vacío*

En muchas ocasiones hemos intentado instalar cambios en las organizaciones a través del comportamiento de la gente, de sus competencias o de los procesos que, suponemos, optimizarán niveles de efectividad, creyendo que operábamos sobre *espacios vacíos*. Se trataba de llenar ese vacío con nuestras intervenciones.

Las resistencias que encontramos, sin embargo, dan cuenta de una realidad distinta, lo vacío puede estar *vacante*, es decir materialmente vacío pero simbólicamente ocupado por la historia, la costumbre, el recuerdo. Si no tenemos en cuenta esta distinción, desconocemos la complejidad que encierra la instalación de cualquier cambio que no solo se tramita en lo material, sino también, y a veces de manera fundamental, en lo simbólico.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por reconocer la complejidad del desafío de cambio, distinguiendo lo vacío de lo vacante.**

### Hay una distinción entre *error* y *mentira*

El *error* solo puede conocerse, registrarse a posteriori del acto, porque en el momento de su realización el sujeto-actor hablaba, accionaba en la convicción de lo correcto o, al menos, de lo sinceramente exploratorio.

En la *mentira*, en cambio, la tergiversación, la impostura aparece simultánea y conscientemente en el acto; la mentira es elección y no equivocación.

Nos guste o no: errar es humano, mentir también.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por reconocer, entender y hasta celebrar el error (inéxito), aceptar la mentira como un acto humano y trabajar para su erradicación.**

### Hay una distinción entre *conflicto* y *problema*

Los *conflictos* los tenemos con la gente; los *problemas*, con las cosas. Para que haya *conflicto* se requiere un otro con intereses, miradas o posiciones opuestas o divergentes, de ahí la profunda humanidad de los conflictos: solo operan entre humanos.

Los *problemas* son con las cosas, la desconexión de la web, el corte de luz, la rotura de algo o la imposibilidad de llegar a fin de mes con el sueldo. Claro que, en muchos casos, los problemas remiten a otro que se supone responsable de "la cosa", pero su confusión, en no pocos casos, posterga las verdaderas acciones para avanzar en la gestión.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por incluir el conflicto como motor del dinamismo institucional, y su mejor tratamiento tal vez nos evite reiterados problemas con las cosas.**

### Hay una distinción entre *oír* y *escuchar*

Parecen lo mismo, pero no lo son. *Oír* es, como dijimos, un acto biológico, hace a nuestro funcionamiento auditivo. Podemos *oír* sin prestar atención a los múltiples ruidos que circulan a nuestro alrededor; salvo por la intensidad pueden convivir sin captar nuestro interés. Del mismo modo, podemos *oír* a alguien con la misma liviandad que le otorgamos al ruido; registramos los sonidos de las palabras e incluso podemos repetirlas, pero no adquieren sentido hasta que nos proponemos escucharlas.

*Escuchar* es una elección que direcciona nuestro *oír* hacia el que habla; incluye atención, interpretación (porque escuchamos también desde nuestro observador parcial y sesgado), interrogación y acuerdo de comprensión. Se escucha no solo con el oído, sino con todo nuestro ser. En lo más alto de este arte, uno desaparece en la escucha del otro.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por la escucha como la vía regia por donde circula el tipo de vínculo que se ha de crear con los grupos de pertenencia. Oírlos será la señal de una degradación de ese mismo vínculo.**

### Hay una distinción entre *igualdad* y *equidad*

Allí donde la *igualdad* supone distribuir, retribuir, cargar lo mismo para todos, la *equidad* se hace cargo de la diversidad en los puntos de partida y las situaciones diferenciales de cada uno para equilibrar las cargas o ganancias con el objeto de establecer un mayor índice de justicia.

Los docentes, los directores, ¿deberían percibir el mismo salario según su antigüedad, cursos realizados... o importan su desempeño, resultados de trabajo, situación y contexto donde realizan su tarea, etc.? ¿igualdad o equidad?

Deberían ser calificados del mismo modo para el ingreso a la universidad los alumnos provenientes de estratos sociales más altos, con mayores oportunidades de calidad educativa, que los de sectores populares o residentes de zonas alejadas de centros urbanos. ¿Igualdad o equidad?

La idea de discriminación positiva gestada al calor de las luchas por la dignidad de la comunidad negra de pertenencia en Estados Unidos supuso un mayor acceso a la universidad por parte de ese sector que, muchas veces, quedaba postergado por las examinaciones igualitarias, que ignoraban los diferenciales puntos de partida.

La *igualdad* requiere de una métrica ajustada; la *equidad* demanda una delicada apreciación de las diferencias, juicios que derivarán en decisiones en entornos cambiantes.

La *igualdad* es más segura en su aplicación, pero en oportunidades injustas en sus efectos. La *equidad* concibe el riesgo del error en su apreciación, pero asume el riesgo de equilibrar los platillos de la justicia.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por un afinado equilibrio en la administración de la igualdad y la equidad. Apoyamos así la incesante búsqueda de la igualdad de oportunidades para permitir la compleja y necesaria equidad en la retribución basada en méritos.**

### Hay una distinción entre *agitación* y *movimiento*

En nuestros modelos mentales, todavía persiste la idea de trabajo asociada al esfuerzo físico, al visible trajinar del trabajador en torno a su lugar de operación. De esta manera nos hemos acostumbrado a valorar el cansancio, el agotamiento como un signo de productivo laborar; papeles en los escritorios, corridas de aquí para allá, agendas completas dan cuenta de este perfil.

Sin embargo, en no muchas ocasiones, este signo no es significado de producción, eficiencia, efectividad, sino de pura agitación, de ahí la sensación, al finalizar el día, de cansancio y tarea, pero de poco avance en el proyecto.

Pensar, conversar, estudiar no parecen tareas visiblemente *agitadas*, sin embargo son palancas del verdadero *movimiento* de la gestión en búsqueda de resultados. La definición clara de prioridades de agenda, el empoderamiento de los colegas y miembros del equipo, la autonomía, la reflexión compartida, el manejo de los tiempos y las emociones están detrás del movimiento en la gestión, sin necesidad de demasiada agitación.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por sostenernos en el movimiento hacia nuestra visión, honrando la agenda elegida, y no dejamos atrapar por la agitación, que puede confundir cuánto hacer con el qué hacer.**

### Hay una distinción entre "mudez" y silencio

El *silencio* es lenguaje, intención, elección. Frente a una determinada conversación, ese silencio aparece como la mejor alternativa del hablante por las razones que fuera frente a otro. La *"mudez"*, en cambio, implica la imposibilidad de pronunciar palabra donde se hubiera querido decir algo. No se trata de una elección, sino de una imposibilidad (quedarse mudo). La confusión en esta distinción coloca en estrategia ("entonces, frente a lo que me dijo, no quise contestarle nada") lo que, en realidad, es una dificultad y así se imposibilita su abordaje en clave de superación personal.

**En nuestra propuesta de gestión, abogamos por la inclusión del silencio como dispositivo conversacional y trabajamos sobre la "mudez" (metafóricamente hablando) para que el sujeto-actor pueda hacerse cargo de su propia palabra allí donde esta pugne por ser pronunciada.**

*Hay una distinción entre...* (Aquí empieza la tarea del lector: ¿cuáles serán las próximas distinciones que podremos agregar a esta incompleta lista?).

### Bibliografía

- MATURANA Humberto y Francisco VARELA: (2004) *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen. Disponible en [https://docs.google.com/uc?id=OB-YLV8eg\\_GwSuUEM5aTFnUm51\\_eHc&export=elownload&pli=1](https://docs.google.com/uc?id=OB-YLV8eg_GwSuUEM5aTFnUm51_eHc&export=elownload&pli=1) [consulta: 20/6/2013].

## CAPITULO 7. EL DIRECTOR COMO FACILITADOR DE PROCESOS

*¿Qué hay que hacer?*

*Respondo:*

*-Lo que cualquier campesino sabe: ni estirar los brotes, ni mirarlos crecer; sino dejar que las cosas sucedan (el proceso), sin por ello descuidarlas.*

*Mencio dice:*

*-Se debe preparar la tierra, escardar alrededor del brote; cuando se trabaja la tierra, cuando se la airea, se favorece el brote.*

*Hay que cuidarse tanto de la impaciencia como de la inercia.*

*Ni voluntarismo, ni pasividad: cuando se secunda el proceso del crecimiento, se saca provecho de las propensiones de la obra y se las lleva a su plenitud.*

*De una Historia de Mencio<sup>11</sup>*

Este capítulo se propone retomar lo planteado en los anteriores y avanzar en la intervención del director de la escuela, considerando uno de los componentes de su rol como actor organizacional: la función facilitadora.

**La función facilitadora se caracteriza como aquella por la cual el director crea o facilita la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan.**

<sup>11</sup> En François Jullien: Conferencia sobre la eficacia. Buenos Aires.: Katz, 2007.

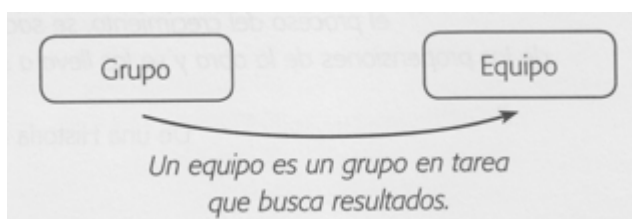
Sin duda, un contexto potenciador de la capacidad de respuesta y oferta de la organización va a ser el que favorezca el trabajo en equipo y su espacio privilegiado, sus reuniones.

### La facilitación en la construcción de equipos y de reuniones

Para comprender este dispositivo es necesario volver a las distinciones de sujeto, actor y observador participante. Y es que, en esta perspectiva, importa diferenciar la noción de *grupo* de la de *equipo*:

- *Grupo* se denomina al conjunto de sujetos ligados afectivamente que se reconocen en forma mutua como integrantes de un mismo espacio de convivencia. Tal es el caso del grupo de amigos, grupo familiar, grupo de docentes. Las palabras claves del grupo son *lazo* y *afecto*, esa es su articulación y no los mueve ningún propósito instrumental, más allá del vínculo que los articula.
- *Equipo* se denomina a un grupo de sujetos-actores articulados emocional, intelectual y activamente por una tarea y objetivos comunes enfocados a la búsqueda de resultados. Tal es el caso del equipo de proyectos, equipo deportivo, equipo directivo de la escuela. En este caso, las palabras claves son *tarea* y *resultados*.

De ahí que la evaluación de la eficacia de un equipo va a estar dada precisamente por lo que sus miembros hacen y los resultados que logren, a diferencia del grupo, cuya razón de ser es el propio espacio emocional. Podríamos concluir entonces que:



Desde este enfoque, consideramos que el equipo directivo de la escuela, el equipo docente en su totalidad, está constituido por un tipo de grupo que debe operar como equipo. Esta es una palanca dinamizadora para aumentar la capacidad de respuesta y oferta en la gestión.

Postulamos, entonces, que para el director de la escuela el desafío es facilitar las mejores condiciones para construir grupos de buena sintonía afectiva que armen la base de equipos consistentes, dado que la efectividad de los equipos será directamente proporcional a la calidad de los grupos que los integren. Se sugiere al respecto abrir espacios periódicos de encuentro, de camaradería donde fortalecer informalmente los lazos vinculantes de los grupos docentes, directivos; dar espacio a conversaciones relacionadas con el clima del grupo; promover celebraciones de logros o resultados que el grupo alcance en su tarea, etcétera.

### La mirada sobre el equipo

Uno de los movimientos sugeridos para facilitar la formación de equipos de trabajo es la construcción de un acuerdo explícito en el contrato de participación de sus miembros. A continuación se presentan algunas postulaciones que contribuyen a diseñar ese acuerdo compartido:

- *Todo equipo nace de una necesidad sentida; si no se percibe la necesidad, no habrá equipo.*

Se alude aquí a que se necesita del otro. Así como el otro necesita de uno para lograr los resultados; si esta necesidad no existiera o existiera pero no se la percibiera como tal, no habría posibilidad de armar equipo. Por lo tanto, la conversación giraría en torno a identificar las necesidades mutuas que impulsan el trabajo de equipo en la escuela.



- *Los equipos no se decretan, se construyen.*

No basta con decir, nombrar la existencia de un equipo (equipo docente, equipo administrativo). Se requieren actividades de construcción, aprendizaje, evaluación, mantenimiento emocional, diseño de buenas reuniones para construir el espacio donde operen los buenos equipos.

- *No importa la cantidad de conflictos que haya en un equipo, sino cómo se los procesa.*

La existencia de personalidades distintas, edades diferentes, procedencias, intereses y, a veces, culturas múltiples constituye al conflicto, más que en una eventualidad accidental, en un componente estructural de los equipos. Se trata entonces de reconocer los conflictos y *facilitar las mejores condiciones emocionales y conversacionales* para procesarlos creativamente.

- *En equipo somos más y somos menos.*

Un punto de partida básico para los acuerdos de funcionamiento del equipo es aceptar que, en equipo, se puede producir en cantidad y calidad mucho más que de manera solitaria. Pero, al mismo tiempo, al integrar un equipo se debe considerar que se es menos libre individualmente de operar según el deseo personal. Integrar un equipo es aceptar sus normas y acuerdos, a veces, a costa de la propia posición.

- *Hay un momento para diferenciar (lógica del artista) y otro para alinear (lógica del soldado).*

En el momento de debatir alternativas, encontrar las fuentes de un diagnóstico compartido, se requiere contar con la mayor diversidad de ideas posible. La distinción de observadores parciales y sesgados subjetivamente lleva a ver las cosas desde el cristal de quienes estamos siendo, y eso enriquece en profundidad el pensamiento colectivo. Aquí el director es el facilitador por excelencia de esta apertura a la diversidad. Pero al tomar una decisión, lo necesario es abandonar las diferencias y alinearse detrás de la decisión tomada para focalizar las energías, brindar un discurso compartido a la escuela.

- *La calidad del equipo es directamente proporcional a la calidad de las conversaciones que mantengan.*

Es la palabra, el lenguaje lo que alimenta un vínculo, una relación, la competencia comunicativa de los miembros del equipo. El clima de confianza que genere la dirección será clave en la construcción de grupos afectivamente entrelazados y equipos efectivos en la tarea y en sus resultados.

Jugar juntos, desde la mirada de Alejandro Dolina en *Crónicas del ángel gris*:

### **Instrucciones para elegir en un picado**

Cuando un grupo de amigos no enrolados en ningún equipo se reúnen para jugar, tiene lugar una emocionante ceremonia destinada a establecer quiénes integrarán los dos bandos. En general dos jugadores se enfrentan en un sorteo o pisada y cada uno elige en forma alternada a sus futuros compañeros. Se supone que los más diestros serán elegidos en los primeros turnos, quedando para el final los *troncos*. Pocos han reparado en el contenido dramático de estos lances. El hombre que está esperando ser elegido vive una situación que rara vez se da en la vida. Sabrá de un modo brutal y exacto en qué medida lo aceptan o lo rechazan. Sin eufemismos, conocerá su verdadera posición en el grupo. A lo largo de los años muchos futbolistas advertirán su decadencia conforme su elección sea cada vez más demorada. Manuel Mandeb, que casi siempre oficiaba de elector, observó que sus decisiones no siempre recaían en los más hábiles. En un principio se creyó poseedor de vaya a saber qué sutilezas de orden técnico, que le hacían preferir compañeros que reunían ciertas habilidades.

Pero un día comprendió que lo que en verdad deseaba era jugar con sus amigos más queridos. Por eso elegía a los que estaban más cerca de su corazón, aunque no fueran tan capaces.

El criterio de Mandeb parece apenas sentimental, pero es también estratégico. Uno juega mejor con sus amigos. Ellos serán generosos, lo ayudarán, lo comprenderán, lo alentarán y lo perdonarán. Un equipo de hombres que se respetan y se quieren es invencible. Y si no lo es, más vale compartir la derrota con los amigos, que la victoria con los extraños o los indeseables.

Buenos Aires: Colihue, 2006<sup>12</sup>.

## **Acerca de las reuniones del equipo**

Si, como señalamos, la calidad del equipo depende de la calidad de sus conversaciones, y estas se despliegan principalmente en las reuniones de equipo directivo o docente, será preciso considerar los tipos de conversaciones posibles que puedan desplegarse en el equipo. En este planteo se distinguen cuatro tipos de conversaciones:

1. Para informar.
2. Para abrir posibilidades.
3. Para la acción.
4. Para mejorar el vínculo.

### **1. Conversaciones para informar**

Son aquellas donde el propósito es comunicar datos, políticas, decisiones. No están destinadas al debate, sino a informar y clarificar en la medida que el equipo requiera. El error en estas conversaciones es debatir o presentar para debatir lo que en realidad está decidido. El éxito reside en la claridad de la información y en el espacio brindado para la explicación.

Son las que deben ocupar el menor espacio en las reuniones y el menor número de reuniones. Muchas veces (no siempre) la función de información no requiere de presencia física. El intercambio cara a cara se enriquece con las conversaciones de ida y vuelta, hacia allí van las mejores reuniones.

### **2. Conversaciones para abrir posibilidades**

En ellas se debaten alternativas de solución frente a un problema. Por ejemplo, una toma de posiciones del equipo docente frente a un acontecimiento o actividad para realizar, alternativas de mejoras estratégicas por implementar. Aquí es donde se busca crear el clima de mayor libertad de expresión y creatividad. Una conversación de posibilidades no termina de manera necesaria en una decisión; es un ejercicio de pensamiento colectivo que, en muchos casos, está destinado a asesorar al tomador de decisiones en la mejor alternativa posible.

### **3. Conversaciones para la acción**

El indicador clave de una reunión de acción es si finaliza definiendo con claridad *qué* se va a hacer, *quién/quienes* lo van a hacer y *cuándo*. No se trata de evaluar alternativas, sino que se ha decidido una acción, y esas tres preguntas ayudan a su concreción.

### **4. Conversaciones para mejorar el vínculo**

Son las de construcción y mantenimiento del equipo por las cuales se da lugar y espacio a revisar los vínculos, las dificultades internas entre los miembros, las formas de reorganizarse en la tarea, la de hablar plena y respetuosamente. A veces, todo esto, de no existir esta conversación, se transforma en *radio pasillo*. Estas conversaciones pueden ser únicas en una reunión del equipo o combinadas en la misma reunión, pero siempre es bueno acordar en qué conversación se está para cada tema.

---

<sup>12</sup> Parcialmente disponible en <http://www.colihue.com.ar/fichalibro?bookId=218>.

## La interesante doble vía del vínculo y la conversación

Hay una relación de doble vía entre vínculo y conversación que ayuda a diseñar intervenciones eficaces con los equipos de trabajo y con cada integrante.

### Primera vía

*De acuerdo con la calidad de un vínculo, puede producirse cierto tipo de conversaciones.*

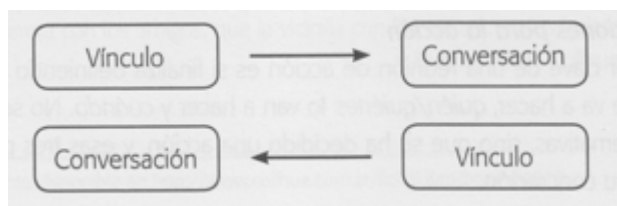
Esto significa que en un vínculo donde circula la confianza y la credibilidad se darán tanto apertura de conversaciones como profundidad de contenidos, y de una mayor calidad que si no existiera ese tipo de cercanía, de confianza entre los interlocutores. Estaremos dispuestos a contar y a escuchar cosas que no tendrían cabida en un vínculo distante o de desconocimiento.

### Segunda vía

*De acuerdo con la calidad de las conversaciones, puede producirse cierto tipo de vínculo.*

Aquí encontramos el reverso de la moneda porque, incluso un vínculo signado por la distancia y la sospecha puede cambiar de manera radical mediado por una conversación de calidad, a partir de la cual se abre un espacio de fértil intimidad en el vínculo, que da lugar a nuevos y potentes diálogos.

He aquí, otra vez, el poder de la palabra como instrumento de gestión, porque a través de ella podemos crear nuevas realidades en la configuración de nuestras interacciones, sin dar por cerrada toda situación de dificultad en los acercamientos que nuestros equipos requieren.



La relación entre el vínculo y la conversación transforma ambos componentes en productores y en producidos simultáneos de sus propias calidades.

En suma, diseñar equipos eficaces implica

- facilitar los lazos y vínculos en el interior del grupo,
- acordar contratos de funcionamiento del equipo,
- favorecer las conversaciones más apropiadas para desarrollar las agendas de las reuniones del equipo.

### Situados en el conflicto

Un buen equipo no excluye el conflicto, sino que lo incorpora como motor de crecimiento. El equipo alcanza su mayor grado de efectividad en la medida en que se verifiquen los siguientes factores:

- El conflicto se incluye como motor y desafío.
- Se integran las diferentes opiniones de los miembros del equipo dentro de un clima de respeto.
- Se pueden desafiar los acuerdos alcanzados para revisar su consistencia.

El director de escuela se enfrenta cotidianamente con múltiples conflictos, por los cuales tendrá que negociar de un modo directo con las otras partes (docentes, autoridades, colegas, proveedores...) o mediar entre ellas (entre docentes, entre docentes y alumnos, etc.).

En otra instancia, su propia iniciativa generará conflictos -instalar un nuevo sistema de reuniones o de evaluación, realizar un cambio normativo, acordar un reglamento de convivencia, por ejemplo-.

Su capacidad de procesar, facilitar y arbitrar conflictos es una función inherente al rol, y más necesaria cuanto más abierta y participativa sea su gestión.

Podemos considerar el conflicto como positivo, útil y desafiante. Y, en efecto, el conflicto funciona de esa manera cuando, a partir de su abordaje, se genera un valor agregado:

- en el vínculo entre las partes,
- en lo sustantivo de lo que estaba en cuestión.

Se produce un valor agregado *en el vínculo* cuando, después de procesar un conflicto, conversar, atender los distintos intereses con respeto y legitimación, ese vínculo no solo no queda dañado, sino que se ha fortalecido.

Se genera un valor agregado *en lo sustantivo* cuando, después de conversar acerca de distintas apreciaciones, se encuentra una solución satisfactoria para ambos respecto del tema en sí.

Por otro lado, es bueno evitar los llamados "conflictos que no valen la pena", que generan desgaste de las relaciones, estrés, malestar por situaciones manejables con facilidad, si se puede *dejar el ego* de costado. Por ejemplo, hablar con alguien que no nos habla, hablar de lo que es necesario y no se habla, reconocer tempranamente el propio error sin verse debilitado en la propia autoestima, etcétera.

### ¿Qué es el conflicto?

Según Dean Pruitt y Jeffrey Rubin<sup>13</sup>, citados por Sara Horowitz:

**"Conflicto significa la percepción de divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse de manera simultánea o conjunta".**

Las expresiones claves en la definición ayudarán a operar en el procesamiento de conflictos:

- *Percepción*: es tan importante la percepción de los hechos como los hechos en sí; basta la percepción del conflicto para que tenga lugar. Es necesario respetar tanto los hechos concretos como la percepción que los otros tengan de ellos.
- *Intereses*: hablan de las diversas inquietudes que se encuentran detrás de las posiciones que se adoptan en un conflicto. Por ejemplo, reclamar un aumento de salario es la posición, pero esta puede sostenerse en varios intereses: seguridad personal, necesidad de reconocimiento, fortalecimiento de la autoestima, etc. Los intereses no niegan la posición, pero abren un espectro de posibilidades de satisfacción mucho más amplio para la parte en conflicto, siempre que los registre y opere con ellos.
- *Divergencia de intereses*: aquí no se alude a una oposición total de intereses, sino a una divergencia parcial, y esto es importante porque si fuera total, no habría espacio para la negociación. Siempre que hay un conflicto, hay divergencia parcial de intereses. Por ejemplo, el director piensa que determinado tema tiene que resolverse según las normas en beneficio de la coherencia institucional; el docente piensa que hay que hacer una excepción en beneficio del alumno; y hay una zona común de intereses: ambos buscan lo mejor para la calidad educativa de la escuela. Reconocer primero la zona común de intereses es uno de los elementos más poderosos para procesar de manera creativa los conflictos, porque la dinámica emocional en la que se despliegan hace que se olvide con facilidad dicha zona y solo queden las diferencias en la conversación.

### Breve síntesis

En este capítulo hemos dado cuenta del carácter facilitador del director de escuela, en la medida que crea condiciones, contextos, espacios fértiles para que las cosas sucedan.

<sup>13</sup> *Social conflict: escalation, stalemate and settlement*. Nueva York: McGraw-Hill, 1994.

Su arte es estar desplegado en un hacer para que otros hagan, ni muy apresurado ni contemplativo, como señala la historia de Mencio.

La creación de contextos para el trabajo de equipo será una de sus tareas más relevantes, si no la principal, para lo cual se hace necesario establecer ciertas distinciones entre *cultivar el grupo* y *armar el equipo*. Se han presentado algunas amarras conceptuales de la estructura de un equipo que, a modo de herramienta, pueden trabajarse como un acuerdo de base en la constitución del equipo.

Asimismo, se han consignado las distintas conversaciones que pueden tener lugar en el seno de un equipo-grupo para hacer más efectivas las relaciones entre *tema de agenda* y *modo de tratamiento*. Por último se ha caracterizado la doble vía de entrada al circuito de conversaciones-vínculos que permiten caminos para su desarrollo y productividad.

### Bibliografía

- FAINSTEIN, Héctor (1997): *La gestión de equipos eficaces*. Buenos Aires: Macchi. Índice de contenidos disponible en la página del autor: [http://WNW.hfainstein.com.ar/indice\\_libro1.html](http://WNW.hfainstein.com.ar/indice_libro1.html) [consulta: 22/6/2013].
- HOROWITZ, Sara y otros (1998): *Mediación, una respuesta interdisciplinaria*. Buenos Aires: Aique.

## CAPITULO 8. NO BASTA CON QUERER, HAY QUE PODER CAMBIAR

*Cambia lo superficial. Cambia también lo profundo. Cambia el modo de pensar. Cambia todo en este mundo.*

*Cambia el clima con los años. Cambia el pastor su rebaño.  
Y así como todo cambia que yo cambie no es extraño.*

*Pero no cambia mi amor por más lejos que me encuentre, ni el recuerdo ni el dolor  
de mi pueblo y de su gente.*

*Cambia, todo cambia.  
Julio Numhauser<sup>14</sup>*

El filósofo, sociólogo y psicólogo austríaco John Kotter, en *El factor liderazgo*, abre una distinción en el fenómeno de la conducción y marca la diferencia entre

- la gerencia (la administración),
- el liderazgo.

Señala que la primera se hace cargo de administrar, manejar lo dado, la supuesta realidad; en cambio, el liderazgo se caracteriza por estimular, promover el cambio, es decir, crear lo que no existe. Ambas funciones son clave para la marcha de las organizaciones, pero me propongo encarar este capítulo desde la función del liderazgo que crea las condiciones para gestionar cambios.

**Entendemos la *gestión de cambio organizacional* como el proceso deliberadamente diseñado que mitigue los efectos no deseados de este cambio y potencie las posibilidades de crear futuro en la organización, su gente y su contexto.**

Desde esta interpretación se pueden advertir algunas de nuestras postulaciones frente a la gestión de cambio: decimos *proceso deliberado* porque el cambio es una constante en las organizaciones y en los sistemas en tanto vivientes (entropía positiva); la intencionalidad de direccionar, acelerar o potenciar un tipo de cambio específico es lo que caracteriza la gestión.

Es un proceso porque más allá de los eventos que lo constituyen, el cambio, su propuesta, instalación y sustentabilidad implican el tiempo como componente clave.

<sup>14</sup> Canción *Todo cambia*, de J. Numhauser. Si quieren escucharla cantada por el mismo autor y por F. Ibarra: [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=uNPbMiCdeLU41](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=uNPbMiCdeLU41) <at=35>; la versión más conocida quizás sea la de Mercedes Sosa: <http://www.youtube.com/watch?v=hf2cniDyKL8> / [consultas: 21 / 6/2013]. eva York: McGraw-Hill, 1994.

Todo cambio produce *efectos no deseados* en tanto ruptura de recurrencias. Todo cambio diseñado incluye la esperanza de un *futuro* mejor. Consideramos entonces al cambio un requerimiento inherente al devenir de las organizaciones en búsqueda de una adaptación activa al doble desafío de articularse "en" y "con" el contexto, con la comunidad de pertenencia y con su propio texto interno (gente, procesos, culturas, etcétera).

Se incluirá en esa adaptación activa la idea de preservar las identidades organizacionales y personales como parte de la complejidad para trabajar. De ahí que entendamos la gestión de cambio como un recorrido que interviene en las transformaciones que se han de lograr y, al mismo tiempo, que cuida, preserva los valores, las identidades, fortalezas que la organización percibe como valor.

Los requerimientos del cambio operan en la doble dimensión de lo personal y lo organizacional, de tal manera que un cambio real en los procesos, políticas y sistemas de la organización escolar requiere una transformación en los sujetos-actores de la escuela. Esta transformación es razón necesaria pero no suficiente porque no toda transformación personal implica *per se* un cambio en la organización. Si la gente es causa y consecuencia de los cambios diseñados, la complejidad de aquel abarca otras dimensiones de la escena escolar: programas, currículos; procesos administrativos, políticos, culturales, por ejemplo.

Así, nuestras amarras conceptuales, que operan como plataforma de lanzamiento de todo cambio organizacional, se podrían inventariar en clave de ideas puntuales:

- El cambio de las organizaciones nos puede tener, o nosotros podemos diseñarlo.  
*Las cosas nos ocurren o hacemos que ocurran.*
- En todo cambio, algo se gana y algo se pierde (lugar del duelo como parte del cambio).  
*No hay cambio sin costos, sin pérdidas; lo conocido genera afectos, confort en la repetición, mayor predictibilidad y, más allá de la ganancia del cambio, dar cuenta de la pérdida es hacer lugar al trabajo de duelo que supone.*
- En toda preservación, algo se gana y algo se pierde.  
*En la cara opuesta, no cambiar por preservar lo instituido, lo que aparentemente funciona es perder la posibilidad de mejora, aprendizaje, desafío que todo cambio conlleva y quedar expuesto a la obsolescencia de lo conservado.*
- Todo cambio organizacional requiere cierta transformación personal.  
*De nada vale cambiar estructuras, programas, políticas, si no hay un cambio acompañado en la gente que lo debe implementar.*
- No basta la transformación personal, se necesita una múltiple aproximación que dé cuenta de las complejidades del escenario organizacional.  
*Porque en todo cambio organizacional intervienen otras dimensiones que facilitan o bloquean las posibilidades de cambio (sistemas, políticas, estructuras, recursos, etcétera).*
- Diseñar un proceso de cambio implica planificar su gestión acompañando los cambios sustantivos.  
*Distinguimos el cambio sustantivo (de planes, currículo, políticas, estructuras, puestos, tecnologías) de la gestión de cambio, que es la estrategia planificada de cómo llevarlos a cabo.*
- "La gente no se resiste a los cambios, se resiste a ser cambiada" (Peter Senge<sup>15</sup>).  
*Si no se la informa, si no se la estimula, si no se la escucha, si no se la participa, ¿qué otra cosa puede esperarse de la gente, más que su resistencia?*

## Niveles de cambio

Incluimos tres distinciones en el lenguaje de cambio:

1. **Quiebres**, como una ruptura en las recurrencias, transparencias, en los "pilotos automáticos" donde funcionan ciertos comportamientos, procesos, metodologías o prácticas de acción. La ventaja del término es que no está asociado a ningún juicio de valor: lo positivo o negativo del quiebre está en la mirada de su observador.

---

<sup>15</sup> Senge, P.: *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica, 1999. Disponible en <http://ebiblioteca.org!/?ver/78315> [consulta: 22/6/2013].

2. *Transformación*, como un proceso *in-out*, que nace o emerge de los sujetos, actores, o de la organización en pos de un futuro mejor; los procesos de transformación implican estructuras profundas de los sistemas, en realidad, constituyen un cambio de sistema. Paul Watzlawick lo considera *cambio 2*.
3. *Cambio*, como un proceso *out-in* que responde a una demanda de adaptación dentro del sistema. En palabras de Watzlawick, sería un *cambio 1* de mejoría, agregación o reparación "dentro" del sistema.

La gestión de cambio nace desde la percepción del tipo de quiebre (cambio o transformación) que está en juego y, desde allí, arma su estrategia de intervención y el instrumental para utilizar.

Los recursos para acompañar una transformación de nivel 2 serían notoriamente más complejos y variados de los que entran en juego en un cambio 1.

No es lo mismo cambiar una modalidad de exámenes (cambio quiebre 1) que transformar la lógica de evaluación de aprendizajes (cambio quiebre 2). No es lo mismo cambiar agregando capacidades docentes (cambio quiebre 1) que transformar el rol de educador en tiempo de turbulencia, violencia y exclusión social (cambio quiebre 2).

Respecto de la gente, señalamos que los *cambios quiebres 1* impactan básicamente sobre el actor, es decir, en cómo se hacen las cosas; pero el *cambio quiebre 2* interpela no solo al actor sino que compromete al sujeto en su modo de estar siendo, afectiva e intelectualmente. En uno se actualiza, agrega o repara; en otro se produce una verdadera reestructuración que toca la propia identidad en no pocos casos.

En consecuencia, los *cambios quiebre 2* llevarán más análisis, más intercambio de alternativas, más tiempo de reflexión, comunicación y acompañamiento, más dispositivos de intervención y más paciencia...

Por supuesto, la identificación de *cambios quiebre 1* y *2* reside en la mirada del observador de sus propias experiencias y de competencias, así como las de la población observada.

### **Componentes de un esquema de intervención en gestión de cambio para las organizaciones**

Adoptamos aquí la *metodología de los frentes*, entendiendo por estos las distintas avenidas para planificar la estrategia y los dispositivos de intervención en la gestión de cambios.

Establecemos así cinco frentes en la gestión de cambio:

1. *Comunicación*  
Toda gestión de cambio tiene una razón de ser, un *poro qué*, cuya consistencia es directamente proporcional a su credibilidad. La comunicación es un componente de doble vía: escuchar y hablar, hablar hacia adentro del equipo impulsor del cambio y hacia el exterior, la audiencia del cambio. No se trata solo del mensaje, los dispositivos técnicos, sino de las relaciones por las que circula, la calidad de la palabra, su oportunidad y el mensajero.
2. *Análisis de impactos*  
Si toda gestión de cambio implica ruptura de recurrencias, el conflicto no es un accidente, sino un integrante del cambio. Si no resulta posible controlar el futuro, sí lo es el ejercicio de imaginación de anticipación de los impactos que todo cambio va a traer en las personas, los roles, la estructura, las competencias, y desde allí diseñar dispositivos de mitigación de los efectos no deseados.
4. *Mobilización política*  
¿Quiénes son los actores involucrados o implicados en el cambio de transformación o en la transformación?, ¿qué lugar ocupan en la distribución de poderes y autoridad?, ¿qué intereses se afectan?, ¿qué aceptación, indiferencia o rechazo sostiene cada uno de estos influyentes?, ¿cómo llegar a cada uno?

Estos son algunos interrogantes que en este frente se propone trabajar, en la idea de que la escena organizacional también debe leerse como un campo político donde interviene el poder. ¿Quién patrocina el cambio? No estamos refiriéndonos a organizaciones autogestionadas, sino a un modelo de estratificación jerárquica. Al cambio-transformación alguien lo declara, con poder o sin él, con autoridad o sin ella.

5. *Contención y despliegue emocional*

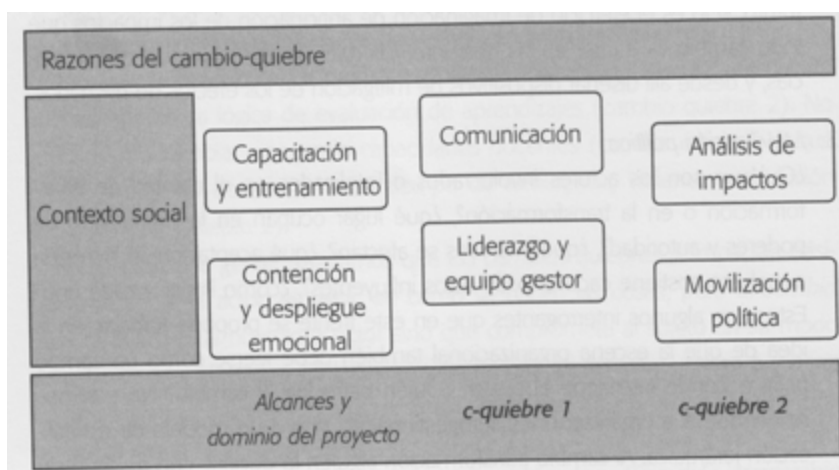
Desde este componente se trabajan las emociones, los estados de ánimo, el clima que favorecerá u obstaculizará el proceso de cambio/transformación. En tanto el miedo opera como conservador, como prudencia frente a lo desconocido, es la confianza la que crea el campo fértil donde se desliza el riesgo por lo nuevo. De ello nos ocuparemos en el próximo capítulo.

6. *Capacitación y entrenamiento*

Una de las palancas clave de la confianza es la posesión del conocimiento o las competencias que habiliten a los integrantes del sistema en los desafíos que puede implicar el nuevo escenario. La capacitación y el entrenamiento precoz disminuyen de manera sensible los niveles de ansiedad que se desencadenan en los procesos de cambio. En el centro de estos componentes está el factor liderazgo; esto es quién/quienes conducen la gestión del cambio, qué tipo de relaciones establecen, cómo atraviesan y acompañan la travesía por las incertidumbres, logros y dificultades que se encuentran en todo proceso de cambio/transformación; desde qué visión parten y cómo asisten el día a día de la gestión.

En este componente incluimos el lugar del grupo gestor como aquel grupo que se asocia con el liderazgo y con el eventual facilitador externo en el monitoreo y la dirección del proceso en su conjunto. De manera gráfica podría verse así:

### Modelo de frentes en la gestión de cambio



### Breve síntesis

En la distinción propuesta por John Kotter, entre la administración más centrada en el orden y la eficiencia y el liderazgo comprometido por el cambio, hemos instalado la idea de gestionar el cambio. Es decir no solo declararlo desde la autoridad, sino definir una estrategia de implementación que acompañe el cambio sustantivo, potenciando sus oportunidades y mitigando efectos no deseados.

Así, hemos distinguido los dos tipos de cambio quiebre: el 1 ligado al arreglo, reparación o suma dentro de una misma estructura; y el cambio quiebre 2, referido a transformaciones estructurales de fondo con modificaciones sustanciales.

Las amarras conceptuales no son de utilidad para acordar la arquitectura de los cambios-quebre que se han de encarar, y para abordarlos, nos hemos dado una metodología denominada de *frentes de acción* que apuntan a zonas de intervención, tales como la comunicación, la movilización política, la capacitación, el análisis de impacto y la contención emocional; sin duda todo esto operado desde el liderazgo en equipo de gestión.



## Bibliografía

- KOTTER, John (1990): *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz De Santos. índice de contenidos disponible en [http://www.tematika.com/libros/negocios\\_y\\_cs\\_economicas--10/management\\_y\\_gestion--2/liderazgo-3/el\\_factor\\_liderazgo-8184.htm](http://www.tematika.com/libros/negocios_y_cs_economicas--10/management_y_gestion--2/liderazgo-3/el_factor_liderazgo-8184.htm).
- WATZLAWICK, Paul y otros (1995): *Cambio*. Barcelona: Herder. Parcialmente disponible en <http://es.scribd.com/doc/45700820/Cambio-formacion-y-solucion-del-problemas-humanos-P-Watzlawick>. También disponible en ebook: [www.libreriaherder.com](http://www.libreriaherder.com).

## Capítulo 9. LABORATORIO DE LA CONFIANZA Y LA CREDIBILIDAD

*La confianza se orienta al futuro. Por supuesto que la confianza solo es posible en un mundo familiar; necesita la historia como trasfondo confiable. No se puede dar confianza sin esta base esencial y sin todas las experiencias previas. Pero aparte de ser solo una inferencia del pasado, la confianza va más allá de la información que recibe del pasado y se arriesga definiendo el futuro: la complejidad del mundo futuro se reduce por medio de la confianza. .. Niklas Luhmann*

Señalábamos en el capítulo anterior que cuando habitamos el espacio emocional del miedo tendemos a la conservación, al repliegue. Frente a un proceso de cambio determinado, sea en los programas de estudio, en la organización escolar o en las reglas de juego institucionales, el miedo es la humana reacción frente a los peligros y riesgos de su abordaje.

Cuando el miedo se expresa en prudencia (su versión consciente y racional), esta es una aliada de la gestión del cambio en la medida en que advierte acerca de la complejidad, los efectos y riesgos no buscados y prevé los caminos de mayor seguridad hacia una nueva transparencia.

Cuando la intensidad del miedo aumenta, una de sus posibles consecuencias es la parálisis, el refugio en el "statu quo": *mejor es no probar, para qué cambiar si así estamos bien, es un riesgo y si...*

La cara opuesta del miedo, como hemos dicho, es la confianza, el espacio emocional en el que nos articulamos con el cambio en la percepción de alcanzar el logro buscado y la sensación de contar con una red de sostén, que nos incluye frente a lo desconocido.

Si el miedo se amarra en el repliegue y en la conservación, la confianza impulsa a *ir por más*, al decir de nuestros adolescentes.

El sociólogo alemán Niklas Luhmann, tal vez quien mejor explicó los mecanismos de comprensión de la confianza como una de las vías privilegiadas para la construcción de lo social, señala su valor cuando dice: "La confianza básicamente es un reductor de la complejidad". Donde hay confianza hay fortalecimiento del lazo social, mayor capacidad de predecir futuros y comportamientos, tomando como base la experiencia del pasado y en tomo a un futuro no conocido. De hecho, se reconoce a la confianza como un componente clave del capital social de un grupo, comunidad o país.

La confianza

- aplica en un acto del *presente*,

pero es tributaria de una experiencia del *pasado*

- y tiene efectos de *futuro*.

Los actos conocidos o percibidos de nuestra historia tributan a ese capital de confianza que nos asignan los demás y, en base a ellos, se otorga esa confianza que en realidad siempre es *uno opuesto*, dado que no existe posibilidad de certeza en algo que va a ocurrir.

Hay confianza en la *entrega* que los padres hacen de sus hijos a la escuela, lo hacen en un presente considerando la historia y *apostando* a un futuro que no conocen. Hay confianza del director en la asignación de una tarea a un docente, basándose en actuaciones anteriores y apostando a un futuro que no conoce. Hay confianza depositada en la inscripción a una institución que nos formará profesionalmente, basados en la experiencia de otros en su pasado y que se constituirá en la apuesta a un futuro que no conocemos.

La confianza, al decir de Leonardo Schvarstein, es el depósito que se constituye en materia prima de la credibilidad con que se invierte al actor que la recibe.

Nuestra credibilidad frente a padres, colegas, autoridades, alumnos, se *carga* con la confianza que ellos nos depositan. La credibilidad es condición *sine qua non* de gobernabilidad de una organización, comunidad o país. La credibilidad puede otorgarse a una totalidad institucional -la escuela, la Iglesia u otras- o focalizarse a una persona de una organización o a un sector de esta.

Sin credibilidad solo queda que la fuerza o la amenaza reemplacen la adhesión, involucrarse por el mero disciplinamiento.

La confianza puede otorgarse a los *objetos* (confío en mi computadora, en mi reloj...), o *los sistemas* (confío en el sistema de seguridad, en el Sistema de salud o jubilación, en el ministerio de Educación, etc.) y *en las personas* (confío en mi director, en mi supervisor, en mis docentes, etcétera).

El depósito de confianza a un objeto, sistema o persona libra al depositante de las múltiples tareas que debería emprender para controlar y seguir el devenir de los acontecimientos, en el caso de carecer de esa confianza. Si no confío en el docente, dedicaré tiempo a controlarlo; si no confío en el sistema de seguridad pública, tendré que buscar e intervenir en conseguir el propio; si no confío en mi computadora, tendré que apelar a una alternativa.

La confianza en lo externo aumenta las energías de lo interno y las focaliza.

En términos de proceso de cambio, se expresa en tres planos:

- *ser confiable (creíble)* para la gente,
- *otorgar confianza* a los demás,
- *darse confianza* a sí mismo.

Por estos tres planos se sugiere transitar para generar los contextos fértiles que acompañen y desplieguen los cambios-quiebre sustantivos que se desee instalar. Sin ellos el cambio solo será una imposición apoyada en la autoridad o en el miedo. Sabemos que esos cambios duran lo que dura la presión.

La confianza depende, decíamos, del historial percibido acerca del sujeto que la recibe o la reclama, pero también se relaciona con la propia historia del otorgante. La incredulidad que nace de muchas experiencias fallidas crea capas de resistencia a nuevas experiencias y sube la barrera de *lo pruebo*. Si existe un alto récord de promesas no cumplidas por distintos dirigentes en el historial de la organización, es probable que se eleve la cuota de evidencias necesarias para construir ese vínculo de confianza con el nuevo dirigente.

Esto significa que en las relaciones de confianza hay, por lo menos, dos que establecen el vínculo y un tercero que es la historia de cada uno.

La confianza, desde otra perspectiva, funciona como una cuenta corriente que cada uno posee, expresada en nuestra credibilidad. Se puede haber fallado en el cumplimiento de una promesa y, aún así, no haber perdido la confianza del otro, si es que había un capital acumulado previo de cumplimientos probados. Así dice Darlo Rodríguez Mansilla en la Introducción del libro de Niklas Luhmann:

... dependiendo de la gravedad del incumplimiento, vale decir, de la importancia de las expectativas frustradas, puede que la confianza se mantenga: la persona ha fallado solo esta vez, sus razones son justificadas. Se puede gastar un poco de la cuenta corriente de confianza, pero se hacen necesarios nuevos depósitos actos que la vuelvan otra vez solvente. Luhmann, N.: *Confianza*. Chile: PUC, 2005.

En un cierto límite, su traspaso, su reiteración en la falta implica la pérdida, retiro de la confianza.

Si ante la falta primero emerge la reacción de prudencia, la secuencia se completa con la exigencia de una garantía que reemplace, mediatice, la mera confianza en la palabra.

Como sabemos, es un camino tan trabajoso y dedicado como la construcción de confianza como tan veloz puede ser su destrucción y dilatada su reconstrucción. Podría decirse que la confianza tiene más posibilidades y velocidad para transformarse en desconfianza que esta en confianza. En definitiva, como diría Luhmann: "La confianza, en el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es un hecho básico de la vida social".

Así, la ausencia o la exigüidad de un capital de confianza social impacta de manera negativa sobre la economía en términos de inversiones frente a futuros inciertos; degrada las relaciones, al conferirles sospechas generalizadas y aumenta el estrés del sujeto en relación con su contexto y con su percepción de futuro.

Sin confianza, no hay equipo; habrá gente trabajando junta, pero sus interacciones se deslizarán bajo la dudosa mirada del control mutuo, en general a la espera de comprobar lo que las ominosas sospechas hablan anunciado con anterioridad.

La pregunta que importa en relación con la gestión es entonces: ¿cómo, a través de qué dispositivos, es posible ampliar la superficie de confianza en nuestras organizaciones?

### **Amplificadores de la superficie de confianza organizacional**

#### *Palabra, testimonio y acto*

Tal vez, el principal sustento en la construcción (o destrucción) de la confianza es la palabra. Pronunciada en clave de afirmación, dato o hecho, puede requerir de un testimonio que reafirme su veracidad. Si, de manera recurrente, esta palabra se ha confrontado exitosamente con dicho testimonio, el portavoz, el sujeto actor que porta ese historial se hace acreedor de mayores depósitos de confianza en su metafórico banco personal u organizacional. Pero, lo hemos visto, otros actos del lenguaje son la *promesa* y *oferta*, por las cuales, en la primera, el hablante se hace cargo de realizar un acto que alguien le ha solicitado; o de proveer lo ofertado, en la segunda.

El ciclo de la promesa cumplida o de la oferta realizada adquiere el carácter de virtuoso, en la medida en que se honre la palabra, y se constituye en el cimiento de la confianza a futuro que generan las futuras promesas u ofertas.

Cuando la escuela como institución se hace cargo de un pedido (de la sociedad, de los padres o alumnos), de algo que, más allá de su intención, carece de los recursos para satisfacer, pone en juego su credibilidad y erosiona su capital de confianza. Cuando un director o supervisor, para no *quedar mal* con su eventual interlocutor promete u oferta lo que no puede o no tiene, pone en riesgo el valor de su propia palabra a futuro.

#### *El no como productor de confianza*

La confianza no se estimula en los síes frente a los requerimientos o pedidos de los demás. Un no respetuoso y argumentado genera el efecto de respetabilidad del sujeto-actor que *conoce sus limitaciones, se hace cargo de los costos afectivos que pueda crear su negativo, pero* aterriza expectativas o, de manera precoz, ayuda a abrir otras alternativas de respuesta a las necesidades de su interlocutor. Un sí *de compromiso* y resistido internamente es una lesión a la propia dignidad de libre elección y, al mismo tiempo, una muy posible anticipación de un incumplimiento de promesa.

#### *Tener y ser parte*

Social y culturalmente, ciertos niveles de propiedad generan un sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo. La posesión del mítico *techo propio* ha significado una búsqueda básica para los sectores populares que han vivido la inseguridad, el miedo del alquiler.

Tener un trabajo en un mundo cada vez más ancho en su entramado y más estrecho en su puerta de entrada al campo laboral es fuente de seguridad y confianza para quienes lo poseen.

Hablamos de ciertos niveles de propiedad porque, más allá de un umbral nada preciso, la propiedad deja de tener ese atributo y puede saturar en puro consumo.

Poseer conocimientos frente a un determinado tema o a una situación que se deba enfrentar genera la confianza que impulsa una actuación más asertiva, sentimiento inverso a la fragilidad vivida en su ausencia.

Participar es, desde nuestra perspectiva, asumir en parte la propiedad sobre una decisión determinada en el ámbito organizacional y, recordemos, el escalón más bajo y al mismo tiempo ineludible de la participación es ser o estar informado. La escasez o nulidad de información ante un acontecimiento organizacional es generadora de sospecha, de oscuridad que no puede tener otro efecto que la pérdida de confianza. En esos casos solo la fe, la creencia o exigencia y entrega en un ojo superior mitiga el vacío de información, aunque deja al actor fuera de la escena de las decisiones.

### **El juego de la ley y las normas**

En el devenir de las instituciones, hay un momento en el que se produce un salto cualitativo en la dinámica de las relaciones cara a cara las interacciones que se ajustaban a través de alguna palabra o incluso de una mirada, descifradas en códigos aprendidos en historias compartidas, se ven impactadas por el pasaje a una cantidad de integrantes suficientemente amplia para requerir de ley, regla o norma que mediatice y organice las relaciones de sus miembros.

La ley arma el sistema en la presunción de diseñar lo permitido, prohibido, castigado y premiado en un espíritu de justicia sostenido en la igualdad y equidad del colectivo. Si la presunción se concreta en la práctica, se transforma en fuente de confianza en el sistema. Esa ley, esa norma, esa regla funciona para todos y, al mismo tiempo, sirve para reconocer las diferencias en su aplicación.

El sistema, entonces, genera confianza para quienes viven en torno a su diseño.

La formulación apegada a intereses sectoriales y no en aras de un bien colectivo, la discrecionalidad del peso de aplicación apoyada en la vulnerabilidad de los miembros, la oscuridad y ajenidad en la redacción de sus considerandos no hacen más que erosionar el depósito de confianza necesaria para que no sea la fuerza o para que su amenaza se constituya en la única legitimidad de aplicación.

Participación real en su formulación, claridad en la redacción, tiempo para su comprensión y coherencia en su aplicación parecen ser los atributos necesarios para ampliar la superficie de confianza buscada.

La crisis de 2001 en la Argentina es un excelente dispositivo didáctico para analizar las devastadoras consecuencias de las rupturas de contratos y normas que deberían asistir a una sociedad apoyada en su ley.

### **Horizonte de miras compartido, valores de práctica**

Sentirse parte/ no solo de la gestión cotidiana, sino de una visión de futuro en la que referenciarse es otro componente generador de confianza, en la medida en que se percibe la contribución particular en el marco de la pertenencia a un colectivo que va en la misma dirección.

Había una vez tres albañiles trabajando en una construcción. Una persona que pasaba se acercó a uno y le preguntó:  
-¿Qué está haciendo, buen hombre?

- Estoy colocando ladrillos -contestó-. Es un duro trabajo con el que me gano el pan de cada día.

Se acercó al segundo y reiteró la pregunta; el albañil respondió:

- Estamos colocando ladrillos, construyendo el muro sur de este edificio. Finalmente se aproximó al tercero, quien ante la misma pregunta y con orgullo, dijo:

- coloco ladrillos, ayudando a levantar la escuela más hermosa para mi pueblo.

Parecía que todos hacían la misma tarea pero el primero realizaba su trabajo, el segundo participaba de una meta común y el tercero - más allá de la tarea- se proyectaba en una visión.

¿Cómo creen que era el rendimiento, compromiso y confianza de cada uno?

Tomado de [vww.v.palermo.edu/dyc/opendc/opendc2011\\_1/017.pdf](http://vww.v.palermo.edu/dyc/opendc/opendc2011_1/017.pdf).

Algo similar ocurre con la percepción de compartir valores comunes y practicarlos. Hay un trasfondo de comportamientos que se sienten garantizados en la medida que estos los reflejen.

Honestidad, transparencia, solidaridad, profesionalidad, como ejemplos, se transforman en el telón de fondo sobre el que se deslizan vínculos vividos sin dobleces. Los valores se constituirán en un marco de referencia para comprender y leer nuestros propios comportamientos.

Finalmente, debemos señalar que la confianza no se puede exigir, incluso es casi ridículo pedirla. La confianza se gana, se construye en esta delicada relación entre la palabra y los actos, se inscribe en la historia de las recurrencias que se han tejido a lo largo de la historia de las relaciones.

El camino organizacional de la generación y responsabilidad de la confianza va de arriba abajo, son las autoridades las responsables de generar confianza y preservarla en las diversas interacciones. Es función de gobierno crear las condiciones de su credibilidad, no solo en su costado operativo-funcional, sino en la fuerte incidencia que este tiene en el conjunto de valores que el colectivo adoptará en su accionar.

Tener confianza en los gobiernos institucionales es favorecer el flujo de confianza que se deslizará entre los gobernados, tal la fuerza que posee la *didáctica de valores* de la autoridad en su ejercicio del poder.

De nuevo, los efectos de la desconfianza y de la incredulidad se muestran con nitidez: la impostura de la tarea, hacer *como si*, el cinismo del doble discurso. la organización dual y la necesidad de dobles patrones de comprensión para el discurso de la autoridad.

La complejidad e incertidumbre son estructurales al mundo que nos toca vivir, pero su incremento, sobre la base de la desconfianza y sospecha, solo se constituye en sufrimiento e improductividad gratuitos.

### **Pequeñas puntuaciones en el camino de reconstrucción de la confianza y la credibilidad perdida**

- Prometa menos y más postergadamente lo que cree que pueda cumplir y en los tiempos en que pueda hacerlo.
- Prometa poco y realice más.

Hay tres maneras de no cumplir lo prometido y no perder confianza:

1. Avisar con el mayor tiempo posible la imposibilidad de cumplimiento.
  2. Hacerse cargo de ayudar a conseguir reemplazo para lo prometido.
  3. Evaluar la consistencia de argumento que impide que se cumpla la promesa.
- Testee la veracidad del dato, relato o acontecimiento antes de sostenerlo y difundirlo.
  - No confunda *dato* con *juicio*.
  - Aplique la norma que impide tanto para los adversarios o desconocidos como para los amigos y conocidos.

- Recuerde que la credibilidad reside no solo en lo que se *sabe*, sino en lo que no se sabe y se admite de manera pública.
- Escuche, escuche y escuche. Es el acto por antonomasia de la creación de confianza y el aplicativo de *última generación en la tecnología* de construcción de espacios emocionales para ampliar nuestras posibilidades.

Construir confianza, potenciar la credibilidad en la escuela, sus dirigentes, docentes es abonar la esperanza de un futuro mejor.

### Breve síntesis

La confianza, como cara opuesta del miedo, constituye el espacio emocional requerido para iniciar todo proceso de cambio y, en definitiva, para una más profunda y potente red de vínculos en la trama institucional.

La confianza, se ha señalado, es un reductor de la complejidad en términos de variables que se han de controlar o planificar en el futuro. Su reducción o desaparición es fuente de profundas dificultades y no menos significativos sufrimientos.

Se han caracterizado en el capítulo, cinco amplificadores de la superficie de confianza que, como tal, es la fuente que alimenta la credibilidad personal y organizacional: las palabras *testimonio* y *acto*, el *no* como productor de confianza, la ley y las normas, los horizontes y valores compartidos, y el tener y formar parte.

Por último, hemos sugerido algunos tipos que permiten abonar el camino de construcción de confianza y credibilidad, persuadidos de que en esa construcción se juega el diseño de futuros más inclusivos.

### Bibliografía

- LUHMANN Niklas (2005): *Confianza*. Chile: PUC Parcialmente disponible en [http://books.google.com.ar/books?id=Bet74sM\\_fAOC&printsec=frontcover&hl=es#v=anepage&q&f=false](http://books.google.com.ar/books?id=Bet74sM_fAOC&printsec=frontcover&hl=es#v=anepage&q&f=false) [consulta: 22/6/2013].
- SCHVARSTEIN, Leonardo (2000): *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós. Índice de contenidos disponible en [http://www.tematika.com/libros/negocios\\_y\\_cs\\_economicas-10/administracion-1/administracion\\_gral-1/disenio\\_de\\_organizaciones-69419.htm](http://www.tematika.com/libros/negocios_y_cs_economicas-10/administracion-1/administracion_gral-1/disenio_de_organizaciones-69419.htm).

## CAPITULO 10. EL DIRECTOR AL SERVICIO DEL ACTOR, DEL SUJETO Y DEL OBSERVADOR (Y DE SÍ MISMO)

*El coaching es una práctica de aprendizaje que tiene un rasgo particular: está abierta a la posibilidad de una transformación profunda que es vivida por el coachee como un tipo de cambio significativo del tipo de ser que era previamente ...* Rafael Echeverría

Los docentes con que cuenta el director de la escuela, los cuadros directivos (vicedirectores, coordinadores, jefes de departamento, etc.) son, en definitiva, los *recursos* humanos que le son adjudicados por el Estado en el caso de la escuela pública y por el propietario en el caso de la escuela de gestión privada o comunitaria para cumplir con su misión y alcanzar los resultados deseados.

Hemos visto en capítulos anteriores que la gente es una de las palancas dinamizadoras para aumentar la capacidad de respuesta y oferta frente a la complejidad del desafío. Se incluye en este capítulo la idea de desarrollo de las capacidades existentes en la gente como una manera de potenciar el capital humano con que cuenta la escuela. Es, tal vez, el principal servicio que el director pueda darle a su personal, y él mismo constituye una oferta de posibilidad para el crecimiento de su equipo.

Hay dos premisas que se desprenden de esa afirmación:

- El desarrollo de las capacidades del personal a su cargo es un componente ineludible del rol de director.
- Las capacidades actuales de dicho personal son desarrollables.

Así lo expresa Elliott Jaques al distinguir entre la *capacidad aplicada actual* (CAA) y la *capacidad aplicada potencial* (CAP), aludiendo a la brecha entre la calidad y efectividad de lo que se hace hoy y la calidad y efectividad de lo que podría hacerse si se desplegaran ciertas capacidades y disminuyeran ciertas debilidades en el accionar profesional. Es obvio que quien primero debe hacerse cargo del registro y acción de su propia mejora es el mismo docente, coordinador o jefe de departamento, etc. Pero es tarea del director facilitar los contextos para que suceda, y su primera acción es ayudar a identificar y diagnosticar de manera adecuada y estimulante las brechas existentes entre la CAA y la CAP. Posibilita esta identificación la posición de observador participante que se ha desarrollado en él en la medida en que, desde su sujeto y actor, puede ver lo que el propio docente a veces no registra porque le es más difícil verse a sí mismo. Entonces, como *hay cosas que otros ven de nosotros y que nosotros no podemos ver de nosotros mismos*, el servicio que un director puede ofrecer a su gente es una mirada alternativa como colaboración al desarrollo profesional.

Por lo planteado, esa mirada alternativa no puede tener pretensión de verdad (*así como lo veo, es*), sino que es un juicio que el director entrega, basado en algunas observaciones de ciertos hechos que lo fundamentan. A diferencia de cualquier otro juicio que se recoja acerca del propio desempeño, la importancia del juicio del director es que está dado por el último responsable de los resultados de la organización escolar, por lo que su escucha es importante para el personal.

¿En qué áreas del desempeño podrá operarse el tránsito entre las capacidades aplicadas actuales y las potenciales para desarrollar? Precisamente en las competencias técnico pedagógicas y en las competencias genéricas.

### **Dispositivos para el desarrollo**

Se distinguen cuatro dispositivos de acceso al desarrollo del potencial profesional:

1. La capacitación y el entrenamiento.
  2. El intercambio y la circulación de experiencias.
  3. La autocapacitación.
  4. La supervisión capacitante individual o grupal (*coaching*).
- 
1. La capacitación y el entrenamiento se refiere a conferencias, cursos, talleres, laboratorios especialmente diseñados en que se desarrollan ideas, conceptos; y se preparan habilidades y destrezas con el apoyo de docentes o instructores especializados.
  2. El intercambio y la circulación de experiencias encuentra su foco en la visita, observación, diálogos con otras experiencias pedagógicas que amplían el horizonte y enriquecen las propias prácticas. Más allá de los costos implicados, este dispositivo es poderoso al mostrar cómo se hace en otros lados, qué recursos utilizan, por qué errores han atravesado. Nos transforma como observadores y amplía nuestra percepción. No hay peligro de copia porque no es posible, ya que al instalarlos en la propia realidad aparece la diferencia.
  3. La autocapacitación es la que realiza el propio sujeto actor a través de lecturas, investigación o asistencia a seminarios, conferencias, congresos por propia iniciativa.
  4. La supervisión capacitante o *coaching* es la que realiza el propio director en reuniones individuales o grupales con su equipo.

### **La supervisión capacitante**

La supervisión capacitante, también denominada *coaching* siguiendo la figura del entrenador deportivo, es un servicio del liderazgo que el director de la escuela presta a sus reportes, su equipo directivo, su equipo docente, ya sea en forma individual o grupal.

La idea es facilitar los mecanismos de autocorrección y generación de la propia mejora en las capacidades y competencias del supervisado a través de las conversaciones que mantenga con el director. Desde una perspectiva complementaria, Leonardo Wolf señala: "... *coaching* es un proceso de aprendizaje a través del cual transformamos el tipo de observador que somos. Aprendizaje en tanto se procura una expansión de la capacidad de acción efectiva".

El anclaje de la práctica se hará entonces sobre competencias genéricas y técnicas, actitudes y emocionalidades, valoración de la tarea que, en principio, el coacheado trae en tanto aparecen como quiebres que impiden o bloquean su desempeño o despliegue en el rol. Hacerse cargo de sus dificultades o sus posibilidades no desplegadas, identificarlas y trabajarlas, constituirse en responsable de uno mismo será la primera condición de factibilidad del ejercicio del *coaching*.

El ejercicio de esta práctica implica una serie de requerimientos para el director respecto de sus supervisados:

- Crear el clima emocional de confianza para sostener conversaciones sinceras y respetuosas de mejora de desempeño.
- Asignar un tiempo definido para la conversación con su la persona a quien tiene que reportarse. Puede ser prefijado o espontáneo, si surgiera la necesidad y oportunidad.
- Ejercer la competencia de la escucha activa, es decir que el supervisado tenga la dirección de la palabra.
- Practicar la *maestría* de la pregunta, entendiendo que una buena interrogación dispara el pensamiento de manera más potente que cualquier consejo.
- Legitimar el relato del otro y validarlo, aunque no se acuerde con él: es su observación.
- Ofrecer su mirada como una alternativa al observador que está siendo el docente.
- Orientar, sugerir, como una posibilidad que decidirá el otro. El director supervisor no tiene la obligación de dar respuesta o consejos, solo facilita la conversación para que el supervisado se haga cargo de sus propias acciones de mejora.
- Como última instancia y considerando que el director es responsable por la institución, clarificar cuándo una sugerencia es una indicación que el supervisado ha de cumplir.

Siendo requerida como instancia de desarrollo del sujeto actor, esta práctica solo adquirirá sentido sobre la base del respeto y la confianza que el director se gane y el supervisado le otorgue. Para que esto ocurra, es necesario que el supervisado se sienta respetado, aceptado, nunca juzgado o examinado. De lo contrario, el dispositivo no irá más allá de una ritualizada palabra vacía.

### Encuadre de la práctica

El encuadre incluye cuatro amarras conceptuales:

1. El *objetivo* es crear una instancia de aprendizaje para el supervisado, en forma singular para su desarrollo como profesional (incluido el sujeto que está siendo).
2. El *lugar* se sugiere que sea en un espacio "neutral", si es posible, fuera de la oficina del director y del aula del docente para disminuir las defensas al cambio.
3. El *tiempo*: la experiencia señala que el tiempo de cada reunión ronda la hora, hora y media de trabajo; y la frecuencia sería la que se pacte, considerando las posibilidades y necesidades de ambos (supervisor y supervisado).
4. Los *roles*: salvo situaciones que deben definir a priori, donde el director reasume este rol, en estas reuniones hablamos del *rol del supervisor y del supervisado*. Es decir se pacta una suspensión transitoria de los roles formales diseñados jerárquicamente para ocupar estos roles posibilitadores del aprendizaje.

### La reunión

La reunión de supervisión tiene cuatro movimientos (en general, dado que en la práctica se producirán cambios según las circunstancias):



*Primer movimiento:* chequear expectativas; el supervisado abre sus temas y preocupaciones, sus dificultades.

*Segundo movimiento:* el supervisor genera preguntas que abren la posibilidad de que el supervisado observe, preguntas que el supervisado podría considerar para explorarlas.

*Tercer movimiento:* el supervisor ofrece miradas alternativas para entrar en una conversación de posibilidades.

*Cuarto movimiento:* el supervisado hace una síntesis respecto a qué se lleva de la reunión, qué compromisos de acción tomará o qué interrogantes seguirán siendo explorados.

*De esta práctica se desprende que una de las principales habilidades que se requieren de un buen supervisor es diagnosticar dónde se posiciona el supervisado y qué necesita.*

En la supervisión capacitante o *coaching*, el director no actúa como un *maestro* en clase impartiendo lecciones, sino como un docente que facilita conversaciones que crean las condiciones para que su supervisado encuentre posibilidades de transformación que, tal vez, teniendo como puerta de entrada su hacer, él mismo se dirija a su más profundo ser.

La experiencia nos ha enseñado que esta práctica solo puede sostenerse si el director percibe que es tanto un servicio para el supervisado como una contribución significativa para sí mismo, que se traduce en su propio aprendizaje mientras la realiza, y en el valor agregado que logra para sus objetivos institucionales al contar con gente potenciada en su ser y hacer. Hablamos aquí de *egoísmo pertinente*, como sustento de continuidad: *egoísmo* porque se hace por propio interés, pero *pertinente* porque al mismo tiempo satisface intereses y expectativas del otro. Si esto no fuera así, con mucha probabilidad, primero, las reuniones se empezarían a postergar (siempre habrá algo más importante para hacer) y, por último, serían abandonadas.

Nunca sabemos las posibilidades de cambio y transformación del ser humano cuando se sostienen en el deseo del sujeto; solo nos cabe tomar el riesgo de explorarlas.

## Breve síntesis

En este capítulo hemos insistido en la *función facilitadora del director*, entendiendo por esta la creación de contextos, situaciones, ambientes fértiles; en definitiva, en las condiciones para que "las cosas ocurran" según los resultados buscados.

El director tiene entre sus responsabilidades, no solo administrar el personal que le es dado, sino facilitar el desarrollo de las capacidades de sus miembros. Así hemos recorrido las cuatro formas en que se despliega ese desarrollo: la capacitación, el intercambio, la autocapacitación y la supervisión capacitante o *coaching*.

Desde esta última se ha planteado su mecánica, el encuadre de las reuniones, y el rol y las competencias requeridas para que funcione.

Desde nuestra mirada es, tal vez en esta práctica, donde se visualice con más claridad la idea de liderazgo de servicio, porque la ayuda al crecimiento del docente o del colaborador, en general desde la mirada del director, es de altísimo impacto cuando se la practica con generosidad, vocación y humildad, sin escatimar ese interés manifiesto en la distinción de egoísmo pertinente. Recordemos: en la relación de ayuda del *coaching*, hay dos beneficiados, el que lo recibe y el que lo da.

## Bibliografía

- FLAHERTY, James (2010): *Coaching: evoking excellence in others*. Boston: Butterworth Heinemann. Parcialmente disponible para su lectura en [http://1iV111V.amazon.com/books/dp/1856178161#reader\\_1856178161](http://1iV111V.amazon.com/books/dp/1856178161#reader_1856178161) [consulta: 22/6/2013].
- JAKES, Elliott (2004): *La organización requerida*. Buenos Aires: Granica. Parcialmente disponible en <http://books.google.com.ar/books?id=PJOBSTdimPIC&printsee=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- WOLF, Leonardo (2007): *Coaching: el arte de soplar las brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea.

## **A modo de epílogo**

Las capacidades de gestión para el rol directivo de escuelas recorren un camino que va desde la misión y visión institucional, se desliza a través de las competencias organizacionales y personales y se valida, de manera fundamental, en los resultados que consigan los alumnos del centro educativo.

Se espera que los docentes formados cubran los requerimientos planteados para las distintas modalidades y niveles de educación. El director es una figura clave en la gestión de la escuela y, en muchos casos, hay una relación directa entre la calidad de esta institución y las competencias del director. Según nuestra perspectiva, dichas competencias constituyen un espacio de desarrollo tanto en lo profesional (actor) como en lo personal (sujeto).

Y si bien aquí termina el libro, en realidad continúa una tarea nunca acabada, la del aprendizaje y entrenamiento constante, única manera de seguir creciendo como persona y profesional, sin olvidar que, en última instancia, no hay tecnología que reemplace en la educación el valor del vínculo entre personas como potencial pedagógico.

Una antigua enseñanza judía en el Talmud señala: "No tienes la obligación de terminar la tarea, pero no puedes eludir la responsabilidad de iniciarla".